

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PROCESOS DE INNOVACION EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LA COMPOSICION ESCRITA. BASES DEL CURRICULUM
DE LA LENGUA EN LA EGB Y LAS EEMM

VICENTE S. FERRERES PAVIA (*)

INTRODUCCION

Está resurgiendo, una vez más, la importancia que han de tener, desde la escuela hasta la universidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (Bouchard, 1983; Check, Burden y Golden, 1985).

Se pretende con este trabajo presentar, desde la reflexión científica sobre la docencia y la investigación de las dimensiones del lenguaje, bases para la elaboración de estrategias metódicas innovadoras sobre la composición escrita.

Si bien existen tácticas «creativas», no se sustentan, desde nuestro punto de vista, sobre bases fundamentadas que hagan de la composición una actividad docente intencional, sistemática y habitual que junto con la lectura conformen los pilares básicos de la enseñanza de la lengua en los niveles de EGB y EEMM.

Por todo ello, pretendemos:

- Una racionalización de los problemas que presentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición.
- Presentar una bases sobre las que sustentar los procesos metodológicos que nazcan de la investigación de procesos.
- Elaborar un modelo de enseñanza-aprendizaje sustentado en las dimensiones instrumentales del lenguaje y en las bases propuestas.

1. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPOSICION Y LA MOTIVACION

Nos basaremos en dos de las últimas investigaciones desarrolladas sobre el tema, en nuestro contexto, y que siguen metodologías propias de estudios longitu-

(*) Universidad de Barcelona.

dinales, habituales en trabajos sobre el lenguaje (por ejemplo, Silva, 1985, sobre factores asociados con la habilidad lectora). Analizaremos los procesos y resultados de *La revitalización diacrítica de la composición escrita a través del vocabulario* (Jiménez, 1983) y *Las ayudas didácticas en las composiciones escritas: Análisis de resultados* (Jiménez, Ferreres, González y Alcaraz, 1985).

Partiremos de la primera de las investigaciones y describiremos lo más interesante. Se conformaron dos grupos, A y B; este segundo se denominó motivado. Fueron comparadas en uno y otro grupo estas variables:

Variables	Grupos	
	A	B
Índice T/V: N.º total palabras/Verbos	V4	V8
Índice D/R: N.º palabras diferentes/N.º redacciones	V5	V9
Razón TTR o D/T: N.º palabras diferentes/N.º figuraciones	V6	V10
Media palabras escritas por composición	V7	V11

La muestra fue de 86 alumnos, con 642 composiciones y 107.218 palabras.

De todo ello queremos destacar las diferencias entre el grupo con enseñanza normal de la composición escrita sin preparación específica –grupo A– y el grupo motivado y ayudado por sugerencias previas –grupo B– (Ferreres y Jiménez, 1983).

¿Qué relaciones existen entre esas variables paralelas?

- Número total de palabras/Verbos (V4 y V8):
V4 (A): 5,12 (19,53 por 100 de las palabras eran verbos).
V8 (B): 5,22 (19,15 por 100 de las palabras eran verbos).

Las diferencias no son significativas y coinciden aproximadamente con los conocidos trabajos de Gili Gaya (1972, p. 76 y ss), que obtiene un 21,8 por 100 de verbos.

- Número de palabras diferentes/Número de redacciones (V5 y V9):
V5 (A): Media de 47,02.
V9 (B): Media de 73,01.

La diferencia de medias es significativa tanto al 1 como al 5 por 100. Es decir, los alumnos motivados, al escribir más –variables 7 y 11–, emplean también mayor número de palabras.

- Número de palabras diferentes (tipos)/Número de figuraciones (sobre 500 palabras) (TTR o D/T –Muller, 1973 y Miller, 1974–):
V6 (A): Media de 187 palabras diferentes.
V10 (B): Media de 190 palabras diferentes.

Es decir, un índice TTR diferenciador de 0,375 y 0,381 respectivamente.

- Media de palabras escritas por composición:
V7 (A): Media de 165 figuraciones.
V11 (B): Media de 227 figuraciones.

Tales diferencias son significativas, configurando un gran peso para la variable independiente: la motivación y la preparación previa de las composiciones.

Habiendo señalado lo más significativo, podemos entresacar como consecuencias de este trabajo (Jiménez, 1983; Jiménez, Ferreres, González y Alcaraz, 1985) las siguientes conclusiones:

– Los conocimientos léxicos están relacionados en alto grado con la capacidad intelectual, pero la motivación y la preparación de la actividad mejoran sustancialmente las capacidades para elaborar composiciones, haciendo que éstas sean más largas –mayor producción– y que tengan mayor riqueza léxica.

– Destacamos también que si bien las correlaciones entre variables léxicas y coeficientes de inteligencia son sustanciales, no ocurre lo mismo con las correlaciones entre éstos y las variables 5 (índice D tipos/R figuraciones) y 7 (media de palabras escritas por composición), en las que los valores son más bajos; lo que *tiende a desmitificar la creencia según la cual los alumnos mejor dotados intelectualmente son quienes componen más extensamente y con mayor riqueza léxica.*

– De las ayudas didácticas propiciadas a través de distintos recursos se benefician tanto los más como los menos dotados y las diferencias entre ellos no se acentúan, sino que hay indicios de similitud en rendimientos.

Estos son los elementos de discusión de base a tener en cuenta; pero hay todavía más, es necesario hacer algunas reflexiones desde lo que Fernández Huerta (1958-1959, pp. 5-9) denomina didáctica evolutiva o cronodidáctica. Hagamos antes un inciso: la distinción entre expresión oral y expresión escrita (Fernández Huerta, 1958-1959; IEPS, 1981, pp. 11-13).

La expresión oral y la escrita constituyen dos tipos de realizaciones del sistema de la lengua que tienen sus rasgos específicos, se presentan como relativamente autónomos y exigen estrategias didácticas con evidentes diferencias, aunque reciban mutuo apoyo el uno del otro.

La importancia concedida a la lengua oral permitirá reconsiderar la enseñanza de la lengua escrita sobre la base de que «escribir bien llega a ser un modelo de hablar bien».

Y es que «la composición escrita la convierte en expresión de la personalidad del que escribe. No es ni aptitud ni actitud, es algo sutilmente más profundo y necesita consideración específica» (Fernández Huerta, 1958-1959, p. 8).

Es lógico hablar de la motivación, pero en esta actividad más y con mayores dificultades; es por ello que imprime la necesidad inexcusable de proceder a pensar en ella como uno de los vectores fundamentales dentro del proceso didáctico con el que posteriormente concluiremos.

Por esto es importante ver cómo y en qué fases es necesario y por qué introducirlo.

Fernández Huerta (1958-1959, pp. 8-9), en el momento predispositivo, señala que el quehacer docente ha de «crear situaciones favorables para la composición

escrita, motivar a los escolares para que anhelan tal medio de comunicación, ofrecer composiciones modelo (...). La preparación toma, pues, matices fundamentalmente emotivos y busca más la creación de un marco favorable que los efectos predispositivos sobre aptitudes determinadas» (p. 8).

En la segunda etapa, predisposición incoativa o iniciación componedora (entre las edades mentales de ocho y once años), la intencionalidad didáctica será: incrementar situaciones y motivos (...) ampliación modelar de los elementos intengrantes de la composición (p. 9)».

Lo que nos confirma que las estrategias y tácticas que se han venido defendiendo y practicando —salvo contadísimas ocasiones—, y que nosotros mismos hemos criticado al describirlas (Ferrerres, 1984, pp. 30-37), no se sustentan más que en procesos lógicos, podríamos decir, de ordenación del texto, del discurso, y las fases de preparación no son más que una búsqueda de recursos para ampliar el horizonte de ideas y su posterior ordenación.

Desde ésta, nuestra posición, y recopilando lo expuesto hasta aquí —podrían citarse más ejemplos: Elbow, 1973, p. 196 y ss.; Martínez, 1982, p. 70 y ss.; Bartolomé, 1983, p. 30; Bouchard, 1983, p. 120, entre otros—, debemos decir que la motivación extrínseca es fundamental por estas razones:

- Las investigaciones así nos lo muestran.
- Es vista como un proceso fundamental dentro de cada una de las etapas de la cronodidáctica de Fernández Huerta (1958-1959).
- Porque la expresión escrita presenta dificultades graves que no pueden ni confundirse ni asimilarse a las de la expresión oral.

2. GRAMATICA DEL TEXTO. ESTRUCTURAS SUPRAORACIONALES Y DOCENCIA E INVESTIGACION EN LA COMPOSICION ESCRITA

Es el segundo de los pilares básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición.

Partimos desde otra de las preocupaciones manifestadas por Fernández Huerta (1958-1959, p. 6) cuando señala como una de las grandes fisuras o fallos de la composición la que denomina «fondo constructivo», y que nosotros interpretamos como la intencionalidad didáctica que lleva a los discentes a estructurar ordenadamente el discurso conformador de su expresión escrita.

Como vamos haciendo, empezamos por destacar aquellas investigaciones acerca de las dimensiones del lenguaje que den luz sobre esta base.

Un trabajo curioso es el de Funks (1968), *Nach allen Regeln der Kunst* (Verlaganstalt Stuttgart, cit. por Moles, A.; París, La Biblioteque du CEPC, 1971, pp. 534-536), en el que toma como análisis las obras de autores de habla inglesa de los

siglos XIX y XX y en función del número medio de palabras por frases y de la longitud de las frases escritas por ellos en sus obras, distingue dos grupos:

- Uno formado por aquellos que usan palabras y frases largas.
- Otro cuyos representantes se expresan con frases cortas y palabras también, más o menos, cortas.

Lo curioso es observar que en el grupo primero hay físicos, naturalistas, filósofos, políticos: Churchill, Hume, Rutherford, Kennedy, Darwin...

El segundo está formado por dramaturgos y novelistas: Hemingway, Faulkner, Dickens, Huxley, Defoe...

Entre estos dos grupos existían diferencias significativas a un nivel de significación del 1 por 100.

Es evidente que existen dos grupos de autores y que los segundos son los que nos interesan como modelos en una primera fase de enseñanza-aprendizaje de la composición. Esto es así porque las condiciones de producción vienen condicionadas por las condiciones de recepción y «hacia ellas se desplaza el centro de gravedad» (Rodríguez Díez, 1984, p. 123), lo que debemos tener en cuenta.

«El objetivo sería la consecución de la máxima coincidencia del espacio textual que se presenta —que lee el alumno— y el texto que él mismo debe crear o crea de modo activo a partir de ese marco de referencia textual que es el espacio textual» (Rodríguez Díez, 1984, p. 123).

Siguiendo en este «discurso», nos introducimos de lleno en la investigación sobre la lectura y, en especial, sobre la «lecturabilidad» y las investigaciones de López (1982) y las variables $\times 2$ y $\times 3$ de la fórmula de la «lecturabilidad» que ella propone. Estas hacen referencia a las frases y a los párrafos, señalando que «la presencia en un texto de un alto número de puntos y aparte (párrafos) es un indicador de facilidad lectora que permite al lector una no saturación en su proceso de memorización debido a la relación entre el número de puntos y aparte y la longitud promedio de frases» (p. 13).

En cuanto a la investigación sobre la evolución y desarrollo del lenguaje, nos interesa destacar fundamentalmente la distinción que Blanche-Benveniste (1984) hace entre las normas de los textos escritos y las normas de la lengua cotidiana; y ello por dos razones:

- por una parte, no confundir la expresión oral con la expresión escrita (aspecto clarificado más atrás);
- por otra, redundar en las condiciones de recepción y producción manifestadas.

Por último, en esta búsqueda sobre las bases de la composición escrita nos referiremos a un trabajo sobre *La subordinación oracional en la composición escrita: Análisis evolutivo y diferencial* (Salvador Mata, 1985), dirigido a esclarecer «si el uso de la subordinación en la expresión escrita del alumno de ciclo medio presenta algún sen-

tido evolutivo de carácter cuantitativo o cualitativo (...) y si la pertenencia a un sexo o a un determinado *status* social determina alguna variación en la frecuencia de uso de tales estructuras» (p. 5).

Es evidente que el ciclo medio es el mejor período para poder estudiar este proceso evolutivo. Sin querer adentrarnos más allá de lo que aquí nos interesa, tenemos que destacar que existen diferencias significativas, debidas al curso (edad), en el uso de proposiciones subordinadas; lo que puede aceptarse como un índice de desarrollo lingüístico, en el plano sintáctico, y de que todo ello está en función de su nivel instructivo. Esto nos hace pensar en una progresiva adquisición de estructuras sintácticas, en el ámbito evolutivo —cualitativo y cuantitativo—, de mejora del texto escrito, que es muy clara en los niveles de cuarto y quinto.

Hasta aquí hemos querido reseñar aquellos descubrimientos o tendencias en investigación que nos llevan a sentar otra de las bases didácticas de la composición escrita; para ello es necesario introducirnos en lo que viene a denominarse *gramática del texto, hipersintaxis*, que considera como unidad máxima de análisis el texto: «un concepto llamado a cobrar sentido y fuerza en los procesos de enseñanza» (Rodríguez Dieguez, 1984, p. 122).

Por las dificultades que supone dar una definición de *texto* que acoja todos los matices que deseamos, lo vamos a hacer señalando que:

- Es una unidad intencional: lo cual significa que no tiene una extensión prefijada, sino que depende de la intención del hablante. De aquí el hecho de que a nosotros nos interesen aquellos textos de intención comunicativa, que transmiten una información; aunque tengan otra vertiente en la que el emisor desea influir en los demás.

- Está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención comunicativa del hablante al crear un texto íntegro, y por su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

- El texto presenta una estructura orgánica, es decir, está constituido por partes interrelacionadas de tal modo que no puede quitarse una sin destruir el todo. Aunque las partes o elementos difieren de un tipo de texto a otro, «podemos considerar, de un modo general, como partes constitutivas del texto la oración y el párrafo» (Molina y Rodríguez, 1979, p. 94).

Necesitamos centrarnos en el *párrafo*, caracterizándolo desde cuatro puntos de vista:

- Lógico: Cada párrafo puede estar formado por conceptos, juicios o razonamientos expresados por varias oraciones.

- Sintáctico: Formado por varias oraciones entrelazadas.

- Gráfico: Cada párrafo empieza por una línea dentada y está separado del siguiente por un punto y aparte.

- Semántico: Cada párrafo contiene varias oraciones que conforman una idea completa.

A nosotros nos interesan específicamente los dos últimos: el gráfico y el semántico.

Una oración no puede entenderse si no se tiene en cuenta el contexto (cierre) en que es comunicada, con el cual se relaciona tal oración porque se halla integrada en un texto o porque en sí constituye un texto (García Berrio, 1982).

El párrafo es una unidad estructural del texto —elemento base de expresión escrita— y a la vez tiene una entidad propia y total: expresa una idea completa, es diferente a otro y se relaciona íntimamente con los inmediatos, además de que es perfectamente visible en un texto escrito.

«El párrafo no es otra cosa que un artificio más de la lengua escrita cuya función principal es colaborar en la *organización del mensaje* que se comunica» (Girón, 1982, p. 32), pero que se asienta siempre en un fundamento lingüístico; y aun en el caso de los textos sin párrafos —poema, texto coloquial, texto dialogado— debe tenerse en presente la función ordenadora del contenido que aquellos elementos desempeñan, porque «la forma de expresión y la forma de contenido son solidarias en la lengua y porque explicar lingüísticamente un texto es explicar cómo se realiza el sistema de la lengua en la correcta situación comunicativa del texto» (Girón, 1982, p. 34).

Hemos dado, creemos, razones lingüísticas suficientes para poder sustentar sobre el texto, en general, y el párrafo, en particular, nuestra intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí diversificaremos la intervención, pues deberemos llevarla a cabo desde las dos condiciones presentadas anteriormente:

- 1) Las condiciones de recepción.
- 2) Las condiciones de producción.

1) *Condiciones de recepción*

Lotman (1980) señala que si bien el texto de la comunicación se deforma en el proceso de decodificación realizado por el destinatario, también es cierto que todo el texto contiene la «imagen del público»; él dice que «el texto selecciona su público».

Existe un estilo, una forma de expresarse por escrito, que Viollet-le-Duc denomina «la manifestación de un ideal establecido por un principio». Este estilo es el manifestado por los escritos, por las obras de aquellos que nosotros, consideramos, deberemos mostrar a los discentes como prototipo de los que ellos, en principio, deben imitar y que, como hemos indicado en este apartado, forman un grupo específico: novelistas, dramaturgos...; escritores.

Las condiciones de recepción están perfectamente sustentadas en los estudios sobre la «lecturabilidad» y mantenidas por nosotros desde 1976.

Buscados los modelos, deberán conseguirse estos objetivos:

- Analizar los textos para diferenciar en ellos la unidad que constituye el párrafo.
- Adquirir la noción del párrafo como componente fundamental de la composición escrita.

2) *Condiciones de producción*

De forma global, ¿qué objetivos pretendemos con la enseñanza de la composición escrita, fundamentalmente en una primera etapa del proceso? Yo diría que llegar a que los alumnos dominen la organización del discurso (texto).

Desde nuestro planteamiento estructural nos interesa que trabajen la construcción de frases, pasando de las enumerativas y atributivas hasta llegar a elaborar composiciones estructuradas en su conjunto y, por fin, a composiciones estilizadas (Gali, 1928). ¿No es verdad que esto es lo que pretendemos básicamente?

No nos olvidamos, por supuesto, que debemos enseñar el uso correcto de los signos ortográficos, escritura y «ortografía», y a que dominen los medios de la que dispone la lengua: vocabulario, sintaxis, recursos expresivos...

Desde esta consideración y pensando que «la nota dominante de las condiciones de producción del discurso didáctico debería ser la sobredeterminación informativa, su objetivo sería la consecución de la máxima coincidencia del espacio textual que se presenta al alumno y el texto que él mismo crea de modo activo a partir de ese marco de referencia global que es el espacio textual» (Rodríguez Díez, 1984, p. 123; cita que ya habíamos presentado anteriormente).

Estructuralmente podemos decir que sólo contamos con el texto (discurso), el párrafo y la oración:

- El texto, como estructura global (discurso), pues no podemos conformar estrategias sencillas.
- El párrafo, que, como ha quedado dicho, conforma una unidad dentro del discurso.
- La oración, que como conjunto de palabras con las que se expresa un concepto cabal (R.A.E. de la Lengua), como comunicación completa, tiene dificultades como estructura gramatical, ya que hace difícil su análisis en las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición, al mezclarse también las proposiciones como complemento de aquéllas.

El párrafo ha demostrado su funcionalidad como estrategia didáctica (Ferrerres, 1984; Ferreres, González, Jiménez y Alcaraz, 1985). Nos falta, pues, ver las últimas tendencias y confirmar, o no, si el párrafo es uno de los elementos fundamentales de aquel proceso. No estamos buscando ninguna alternativa. Es que no la tenemos.

Detectamos el problema e intentamos resolverlo a partir de 1976. Últimamente han vuelto a resurgir las voces sobre los principales problemas que acucian a la enseñanza de la lengua, tanto en la Educación Básica como en la Media, y todos los intentos experimentales han incidido en él. No entendemos, pues, cómo en Francia y EEUU, que conozcamos, es una preocupación fundamental y que se planteen en nuestro país unas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación (junio, 1986) y se hable de todo (psicopedagogía de la lectoescritura, enseñanza de las matemáticas, ciencias sociales...) menos de la composición escrita.

No obstante, en esta línea se encuentran las conclusiones que en 1981 publica la Asociación Nacional del Progreso Educativo de los EEUU, que se plantea la siguiente pregunta:

¿Por qué los maestros de todas partes de EEUU no piden a sus alumnos que hagan redacciones? Dos explicaciones se dan al respecto:

- el exceso de alumnos por maestro (y por tanto, demasiados deberes para cada uno de ellos),
- una capacitación inadecuada para la enseñanza de la composición.

De estas breves líneas surgen los problemas fundamentales:

- La falta de formación del profesorado en estrategias de enseñanza-aprendizaje de la composición.

- El exceso de alumnos, que hace de la composición una actividad costosa de preparar, realizar y evaluar que lleva a los profesores a espaciar estas actividades y a ir produciendo progresivamente un deterioro de la composición que llega hasta nuestra universidad. En este último caso Schaughnessy (1977) demuestra que los errores que parecen superficiales o de corrección gramatical son errores más profundos que reflejan la dificultad de pasar de la idea que uno tiene en la mente a una expresión escrita clara (p. 131) (en esta línea está la tesis de Gómez, 1990).

La primera propone:

- Formar las actitudes de los alumnos e infundirles mayor confianza en sí mismos.
- Trabajar sobre los procesos de redacción que estimulen a practicar y obtener mayor fluidez.
- Que el alumno se fije más en cómo funcionan los párrafos y las oraciones que en lo que quieren decir. Este último punto supone una demostración clara de dos aspectos básicos:

– Los alumnos deben escribir más; así Bouchard (1983) señala que en las paredes de muchos centros americanos aparecen frases tales como: «escribir todos los días es escribir mejor», «para aprender a escribir hay que escribir».

– El párrafo debe ser el centro de una serie de estrategias encaminadas a la mejora de la expresión escrita por ser un elemento estructural del texto (discurso) con entidad propia.

Además, por último, el párrafo va ser el elemento que entrelazará las condiciones de recepción con las de producción; aunque para ello debemos sustentar la didáctica del lenguaje en dos pilares que son fundamentales: la lectura y la composición escrita.

3. TECNICAS DE EVALUACION DE LA COMPOSICION ESCRITA Y DOCENCIA E INVESTIGACION

Es el último pilar de reflexión en que deseamos basarnos; y es curioso observar que la «necesidad» de evaluar una actividad surge con mayor fuerza que el análisis de proceso de dicha actividad, y esto, aunque no debería ser así, en el caso del lenguaje es patente (Bartolomé, 1983, pp. 3-4). Esta autora señala que «muy pronto –en la medida en se cuenta con instrumentos de evaluación creados o adaptados a la población española– comienza una serie de trabajos en torno al vocabulario, el proceso lector... y la evaluación de la composición escrita».

Deducimos, por una parte, que existe una preocupación por la evaluación de las dimensiones del lenguaje, y por otra, que desde ésta arranca, entre otras, la necesidad del estudio de procesos.

Este es el único apartado en el que sólo nos basaremos en la composición escrita y no en otras dimensiones del lenguaje.

Pretendemos extraer conclusiones para la docencia y la investigación de la composición, surgidas desde algunas técnicas y escuelas que la han utilizado o utilizan para su valoración

Las composiciones pueden valorarse desde las siguientes perspectivas:

- tomadas como un todo: la valoración global,
- tomadas como un compuesto de varios factores (vocabulario, ortografía, etcétera): la valoración analítica,
- ambas posturas a la vez; generalmente primero la valoración global y después la analítica.

Es importante porque *cada tendencia conlleva una visión diferente no sólo de la valoración, sino también del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Otra perspectiva consistiría en las diferentes estrategias, intentando clasificarlas desde los diferentes puntos de vista que pretenden analizar esta actividad. Nosotros optamos por distinguir entre técnicas y escalas, aunque en algunos casos (Pérez González, 1979 y Caballero, 1976) es difícil indicar categóricamente a qué grupo pertenecen.

Cuando la actividad es considerada como un todo, hay dos tendencias significativas:

- La evaluación global por el sistema de jueces sigue apareciendo como un criterio sólido, aunque tenga muchas dificultades en cuanto a llevarla a cabo por su costo de tiempo (Lafourcade, 1974, pp. 287-288).

- La evaluación global por lectura rápida parece adquirir cierta consistencia.

Una de las técnicas basadas en criterios de distintos órdenes es la presentada por Pérez González (1979, pp. 35-44). Describe doce aspectos que, según él, presentan una mayor dificultad:

1. Presentación.
2. Calidad de la escritura.
3. Ortografía de la palabra.
4. Ortografía de la frase.
5. Riqueza de vocabulario.
6. Precisión del vocabulario empleado.
7. Repetición de vocablos.
8. Concordancia.
9. Calidad sintáctica.
10. Cantidad de ideas.
11. Orden de ideas.
12. Creatividad.

A cada uno de estos apartados le da cinco posibilidades cuantitativas y cualitativas; por ejemplo, cinco puntos a ejercicios cuyo vocabulario sea *muy preciso*, con lo cual convierte la técnica de doce aspectos en sesenta posibles valoraciones.

Nos interesan más las conclusiones que podemos extraer:

a) Existe una mezcla de aspectos que, el autor indicia, son de mayor dificultad (no entendemos, pues, los dos primeros).

b) La producción –cantidad de ideas– es interesante, pues no aparece en casi ninguna técnica e indica producción, elemento que consideramos importante.

c) El aspecto 11 va ligado al texto y, por supuesto, a los párrafos.

d) El aspecto 12, en la línea de su evaluación, creemos que presenta muchas dificultades.

Quizá la propuesta más analítica sea la presentada por Iglesias (1971, p. 225):

	<u>Ponderación</u>
a) Presentación (limpieza, márgenes, legibilidad, caligrafía)	1
b) Ortografía (signos de puntuación, acentos, ortografía propiamente dicha)	2
c) Vocabulario (variedad o monotonía, corrección o incorrección, propiedad o impropiedad del uso de las palabras)	2
d) Construcción de oraciones (corrección sintáctica, variedad o monotonía de nexos, claridad en el uso de las palabras)	3
e) Contenido expresado (orden de ideas, repeticiones, ideas superfluas, concatenación lógica de conjunto)	4

Destacamos aquí la variedad de elementos que introduce; en algún caso, contraponiendo aspectos (como ocurre en el vocabulario) que, creemos, sería necesario.

Hay que destacar tres bloques:

a) La presentación; aspecto que ha perdido valor actualmente. La escritura constituye un proceso diferente y no debería incluirse en la expresión escrita.

b) La ortografía, el vocabulario y la construcción de oraciones; elementos propios del lenguaje.

c) Un aspecto de contenido cuya funcionalidad no es la producción, sino el orden.

Existen intentos de «simplificar» progresivamente el perfil analítico con el fin de proporcionar al educador una ayuda en esa tarea (Bartolome, 1964 y Dpto. de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación, 1983, en Bartolome, 1983); aspecto con el que no estaríamos de acuerdo de entrada.

Iniciando el análisis de las escalas más conocidas, obviamos la de Hillegas, que ya fue criticada por Gali (1929), a causa de los materiales heterogéneos que le sirven de base. Para nosotros tampoco tiene interés.

La *Escala de composición a base de grabados*, de Gali, es quizá la más interesante y la mejor construida desde el punto de vista cualitativo-estructural.

Propone 12 escalones que se forman en función de la frase, la oración y el párrafo. El considera que son mejores aquellas composiciones en las que los alumnos han separado con puntos y aparte las ideas contenidas en ellas.

Es interesante transcribir las palabras de Gali (pp. 208-209) para conocer cuál es la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de la composición: «No se pasa directamente de la fase amorfa a la fase constructiva, sino que entre ambas existe un proceso más o menos acentuado de *diferenciación*; y añade, con posterioridad, que el paso de la fase amorfa a la constructiva, a los niveles de oración y párrafo hasta llegar a los periodos simples, es un proceso más o menos largo, pero que cuando en el medio escolar este proceso es fomentado en

su producción, el resultado se obtiene de manera más rápida y perfecta. De esta forma se consigue un hecho que estimamos, es el desideratum de la buena enseñanza de la composición, y es la diferenciación en proposiciones sencillas y claras, que hemos denominado segmentación». Propone otra escala con la que intenta cuantificar, denominada *Pauta de los elementos de la frase-oración para valorar las composiciones*. Su base es morfosintáctica y está en función de la introducción de elementos distintos dentro de la composición, desde el complemento indirecto hasta la aposición; a lo que denominó «método analítico cuantitativo».

¿Qué podemos deducir de todo lo relativo a las propuestas de Gali?

- Su base es estructural-lingüística en cuanto a la elaboración, aunque su base didáctica esté fundamentada en el párrafo, como estructura, y en llevar al discente, a través de la práctica continuada, de la frase a la oración, hasta llegar a la expresión de ideas completas y de composiciones estructuradas (texto).

- La escala cuantitativa presenta muchas dificultades desde el momento en que se apoya en la morfosintaxis, que si bien puede ser útil para la enseñanza —por el análisis que realiza— «resulta muy compleja para el establecimiento de niveles en el diagnóstico individual» (Caballero, 1976, p. 72). De ahí que este autor elabore una propuesta basada en cuatro aspectos:

ASPECTOS		ESTIMACION			
Ponderación	Aspectos a evaluar	1	2	3	4
1	N.º de frases	Hasta 3	De 4 a 5	De 6 a 9	Más de 10
2	Construcción dominante	Simple	Coordinada	Yuxtapuesta	Subordinada
3	Contenidos	Reales	Imaginarios	Relacionados	Poéticos
4	Expresión	Enumerativa Atributiva	Descriptiva Narrativa Expositiva	Argumental Globalizada	Dialogada

Deducimos de este enfoque lo siguiente:

- Sigue las mismas pautas que las dos escalas de Gali, en las que los dos elementos de construcción dominante y expresión tienen la mitad del peso (ponderación).

- Se recogen dos elementos, a nuestro entender, fundamentales: el número de frases-párrafo (producción) y el tipo de contenido dominante (aspecto no presentado hasta ahora).

● La combinación de ponderación y estimación la hace, al menos, un instrumento diagnóstico muy interesante, que conforma una escala que va de cuatro a dieciséis elementos distribuidos en once niveles.

¿Qué bases y/o conclusiones podemos extraer de este breve análisis de la evaluación de la composición escrita?

● La constatación unánime de la dificultad de aunar en una misma técnica o escala todos los factores o variables de que se compone.

● Las estructuras de oración y párrafo están presentadas en la totalidad de las propuestas, y unidas a ellas, implícita o explícitamente, la producción.

● Las propuestas más analíticas mezclan dimensiones que, creemos, no deben valorarse en la composición (por ejemplo, la calidad de la escritura, la presentación o la misma ortografía, incluidos los acentos). Querer englobar todo esto en el mismo «paquete» presenta dificultades insalvables.

● Creemos, por fin, que se nos indica desde la evaluación la necesidad de analizar textos (recepción) y de conformar a partir de ellos unidades de enseñanza-aprendizaje que tengan un sentido real para los alumnos, para, desde ahí, poder estructurar estrategias y tácticas que faciliten la elaboración (producción) de composiciones (estructuradas en su conjunto) lo más amplias posible en cuanto a la producción, en las que se manejen todas las posibilidades expresivas: descripción, narración...

4. UNA PROPUESTA: FASES

1. *Fase de incentiación*

1.1 Fuentes u orígenes

- Oculta, latente o invisible: en ambiente ecológico, cultural y sociopolítico.
- Incidental: los amigos, la familia, la televisión, etc.
- Intencional, provocada por el profesor, el entorno didáctico, las expectativas de los padres...
- Interior o voluntaria, resultante de la voluntad (actitud) de cada discente por su preocupación, por su mejora personal o por la búsqueda del éxito o del reconocimiento personal.

1.2. Clases o tipos

● Mediata

- a) Búsqueda de recursos relativos al tema por parte de toda la clase, incluido el profesor.
- b) Información sobre los elementos lingüísticos, ofreciendo al alumno vocablos, orientaciones sobre su precisión en el uso, recursos estilísticos, formación de derivados: lexicales, definición de términos, aumento de léxico, juegos en base a campos semánticos, etc.

● Inmediata

- a) Actividades de lectura; lecturas escogidas de las aportadas por el grupo en las que se describen y analizan:
 1. Contenidos: reales, imaginarios...
 2. Elementos expresivos: descriptivos, narrativos...
 3. Completar el estudio del vocabulario.
 4. Analizar los protagonistas, si los hubiere.
- b) Observación y ampliación de contenidos relativos al tema propuesto, fundamentalmente a través del material aportado o preparado por el profesor: video, excursiones...

2. Fase de descubrimiento de la estructura del texto

2.1. Trabajo con lecturas «modelo» sobre el párrafo:

- Análisis semántico y gráfico: una idea y una estructura visible.
- Análisis lógico y sintáctico: trabajo con las oraciones.

2.2. Trabajo sobre el párrafo a través de grabados (Gali).

3. Delimitación del asunto o tema

3.1. Redacción implícita de un bosquejo: ¿sobre qué voy a escribir?, ¿qué veo, siento, sueño, creo...?; todas las preguntas siguientes: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿dónde? (Se incluirá también lo icónico y lo dinámico.)

¿Qué elementos son fundamentales?

- Escríbelos en el orden que creas conveniente.
- Escribe todo lo que se te ocurra alrededor de ellos.

– Agrúpalos y organízalos en las partes que consideres oportunas.

3.2 Fijación de un módulo de espacio (Ferrerres, 1984).

4. *Ejecución*

4.1. Elaboración de la primera redacción.

4.2. Autocorrección: Reorganización, si es necesaria, de los párrafos, los signos de puntuación, la ortografía, etc.

5. *Evaluación*

La autoevaluación como técnica fundamental.

5. OTRAS PERSPECTIVAS

La preocupación por la composición escrita sigue patente hoy, pues existen auténticos grupos de docentes e investigadores que continúan manteniendo la importancia de la expresión escrita como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua (Ginebra y Barcelona son dos centros interesantes).

Deseamos dejar plasmadas otras corrientes que van a conformar y conforman líneas de investigación didáctica interesantes, ya como posibles alternativas didácticas de acción, ya como generadoras de racionalidad práctica o como complementarias a las bases presentadas.

Una corriente de investigación didáctica, que podríamos denominar francófona, está orientada fundamentalmente al proceso de traslación del pensamiento al discurso escrito. Ello nos ha proporcionado finísimos estudios de carácter metalingüístico y una gran cantidad de material didáctico orientado en esa dirección. Forman parte de esa interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna los investigadores del conocido *Groupe de Recherche et d'Intervention en Langues* (GRIL), entre los cuales podríamos destacar a los profesores J. P. Bronckart y B. Schneuwly.

Un enfoque completamente diferente es el que ofrece la investigación anglosajona con tres vertientes distintas, pero complementarias. Diríamos que se aproxima, por una parte, al producto –escritos producidos por los alumnos– para canalizar sus características e inferir de ellas una clasificación en función de sus valores lógicos que sirva como base generalizable a cualquier tipo de escrito y como punto de partida para valorar su dificultad (Britton), y por otra parte, a una serie de es-

tudios empíricos en los cuales se constaten evidencias que puedan ser aprovechadas como base para posteriores aplicaciones e investigaciones.

Todavía podríamos señalar una tercera y más interesante línea de investigación en torno al proceso de generación del material básico que dará lugar al texto (C. Scardamalia y M. Bereiter, entre otros).

Hoy intentamos, a través de un proceso de investigación en secundaria (1.º de BUP y COU) que tiene como base la corriente anglosajona, apoyada en la Psicolingüística –fundamentalmente en Luria–, acercarnos al proceso de generación del pensamiento y su traslación al lenguaje; lo que podría considerarse como una postura ecléctica, pero que tiene su virtualidad en el proceso desarrollado en las aulas de secundaria día a día, un proceso en el cual se ha olvidado la racionalidad tecnológica, que ha sido sustituida por la racionalidad práctica (Gómez, 1990).

BIBLIOGRAFIA

- Bartolomé, M. «Análisis descriptivos y diferenciales del lenguaje en la EGB». *II Seminario de modelos de investigación educativa*. Sitges, 1983, 51 pp. Documento policopiado.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. *The Psychology of Writing Composition*. London, LEA, 1978.
- Bessonnat, D. «Le découpage en paragraphes et ses fonctions» *Pratiques*, 57, Metz, CRESEF, 1988, pp. 81-105.
- Blanche-Benveniste, C. «L'image de la norme linguistique propre de la langue quotidienne», en varios, *Actes premieres Jornades. Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*, Barcelona, IME/ICE, 1984, pp. 103-116.
- Bouchard, L. «La enseñanza de la redacción en los EEUU» *Perspectivas Pedagógicas*, 45, París, UNESCO, 1983, pp. 115-124.
- Britton, J. *The development of writing abilities*. London, MacMillan Education, School Council Research Studies, 1975.
- Bronckart, J. P. *Recherches sur l'acquisition du langage*. París, Delachaux y Niestlé, 1983.
- Caballero, A. «Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita» *Vida Escolar*, 183-184, Madrid, SP del MEC, 1976, pp. 69-73.
- Check, J. W.; Burden, D. y Golden, P. «Reading Writing, Teaching: Classroom Teachers Discurs Literature on the Teaching of Writing». *Harward Educational Review*, 55 (4), 1985, pp. 464-477.
- Chiss, J. L.; Laurent, J. P.; Meyer, J. C. Romian, H. y Schneuwly, B. «Apprendre/Eiseigner à produire des textes écrits». *Prisme didactiques*, 3, Deboeck Université, 1989.
- Elbow, P. *Writing of power*. New York, Oxford University Press, 1981.
- Fernández Huerta, J. «Momentos madurativos de la expresión escrita». *Revista de Educación-Estudios*, 32 (90), 1958-59, pp. 5-9 (169-173).
- Ferreres, V. *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid, Cincel Kapelus, 1984.
- Ferreres, V. y Jiménez, B. «Una alternativa operativa basada en la motivación, para la didáctica de la composición escrita». *Universitas Tarraconensis*, 5 (2); Facultad de Filosofía y Letras, 1983, pp. 147-158.
- Ferreres, V; González, A. P. y Jiménez, B. «Análisis cualitativo de algunos procesos de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en la EGB como factor de éxito escolar». *Actas Symposium Internacional Fracaso Escolar. Aprendizaje Verbal y Memoria*. Tarragona, 1985, pp. 301-317.

- Flower, L. y Heys, J. «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Comunication*, 32; 1981.
- Galí, A. *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona, Material escolar y científico, 1928.
- García Berrio, J. *Introducción a la lingüística*. Madrid, Alhambra Universidad, 1982.
- Gili Gaya, S. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Bibliograf, 1970.
- Girón, J. L. *Introducción a la explicación lingüística del texto*. Madrid, Edinumen, 1982.
- Gómez, M. *El desarrollo de las habilidades de la expresión escrita en BUP y COU*. Tesis doctoral (Dtor. V. Ferreres). Tarragona, Universidad de Barcelona, 1990 (en proceso de finalización).
- IEPS. *Comunicación escrita: Entrenamiento y estrategias*. Madrid, IEPS, 1981.
- Jiménez, B.; Ferreres, V.; González, A. P. y Alcaraz, V. «Componentes instrumentales sobre el lenguaje». *Universitas Tarraconensis*, 2 (1), Tarragona, Fac. Filosofía y Letras, 1985, pp. 43-56.
- Martínez, I. y otros. *Aprendizaje de la lectura en ciclo medio*. Madrid, Narcea, 1982.
- Miller, G. *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.
- Moffett, J. *Active voice: A writing program across the curriculum*. Monclair, New York, Boynton Cook, 1981.
- Molina, J. A. y Rodríguez, M. *Lengua española*. Málaga, Librería Agora, 1979.
- Pérez, J. «Evaluación y recuperación de la composición escrita». *Vida Escolar*, 179-180, 1979, pp. 35-44.
- Salvador, F. «La subordinación oracional en la expresión escrita: Análisis evolutivo y diferencial». *Revista de investigación educativa*, 1985, pp. 5-24.
- Shaughnessy, M. P. *Error and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. Oxford University Press, 1977.
- Williams, Sh. M. y Silva, Ph. A. «Some factors associated with reading ability. A longitudinal study». *Educational Research*, 27 (3), Windsor, NFER, 1985, pp. 159-168.