

Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita¹

Anna Camps*

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años, en parte paralelo al que han experimentado los estudios lingüísticos y psicológicos que las propuestas de enseñanza han tomado como referentes. La pretensión de este artículo es esbozar una aproximación a la relación entre ambos desarrollos y mostrar que la adopción de los marcos teóricos de referencia no es únicamente el resultado de la aplicación a la enseñanza de los estudios lingüísticos y psicológicos, sino que, muy a menudo, son los objetivos que la enseñanza se plantea, las necesidades que estos objetivos generan y las situaciones concretas en que se desarrollan las propuestas, los que, por una parte, orientan la selección de los marcos disciplinares de referencia y, por otra, abren nuevos horizontes a la misma investigación en estos diferentes ámbitos, además de que, en ocasiones, apelan a otros nuevos campos de estudio en un proceso cada vez más interdisciplinar.

En este repaso, necesariamente parcial, tomaremos como punto de partida cuatro puntos de vista que, de forma más o menos sucesiva, han prevalecido en los enfoques de la enseñanza de la composición escrita. Veremos también cómo estos diferentes puntos de vista no tienen por qué ser alternativos, sino que se pueden integrar, y de hecho se integran, en una enseñanza del lenguaje escrito que se base en la actividad discursiva que tenga en cuenta, a su vez, la necesidad de que los alumnos progresen en el conocimiento de los mecanismos lingüístico-textuales implicados en su dominio. Los cuatro puntos de vista que vamos a considerar son: el texto, el proceso de escritura, el contexto y la actividad discursiva.

El texto

En la primera mitad del siglo pasado, en un intento de superar una visión puramente histórico-filológica de la literatura, surgieron y se desarrollaron orientaciones de los estudios literarios que tomaron como objeto de análisis el texto en sí mismo, sin tener en cuenta las relaciones de éste sea con el autor, sea con el contexto sociocultural en que el texto se había producido. Nos referimos sobre todo a la escuela formalista rusa y al movimiento denominado *New Criticism* surgido en los Estados Unidos. Ambos proponen el estudio de las características estructurales de los textos y de las relaciones internas entre sus elementos. En este enfoque se concibe que el escritor transmite un significado a través del texto y que la tarea del lector, receptor de este significado, consistirá en desentrañarlo. El contexto es algo exterior al texto, no se considera inscrito en él.

¹ El artículo se basa en el capítulo titulado "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir", publicado en J. Ramos (coord.) (2003) **Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido**. Sevilla, MCEP, 86-103.

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona.

La influencia de estas corrientes de los estudios literarios en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela es indudable. Por ejemplo, la metodología basada en la lectura "minuciosa" del texto propia del *New Criticism*, se propone, a partir de los años 40 como modelo pedagógico de análisis de los textos en los niveles de bachillerato en un intento de superar el análisis subjetivo o atomizado de propuestas anteriores.

Algunos análisis de textos en la escuela tomaron como referente teórico el formalismo ruso y las propuestas de algunos de los estructuralistas europeos. En los niveles de la enseñanza primaria el estudio de Propp (1928), **Morfología del cuento**, tuvo, sin lugar a dudas, una influencia decisiva. Este autor ruso quiso descubrir los elementos generales que estructuran la narración tradicional para dar cuenta de la unidad de este género. Las funciones de los cuentos populares que establece Propp aparecen como referente no sólo en las prácticas escolares sino también en la creación de materiales que permiten seleccionar y combinar las diferentes funciones identificadas en los cuentos tradicionales. La obra más popular de Gianni Rodari, **Gramática de la fantasía**, se basa en gran parte en este tipo de transformaciones.

La influencia de los movimientos formalistas se rastrea también en los "talleres literarios". El juego con los textos, la creación a partir de las nuevas combinaciones de las piezas que se han descubierto en el análisis, etcétera, permiten a los alumnos acercarse a la estructura, a la forma de los textos, a descubrir su gramática y a "crear". Sin embargo, los talleres literarios no se han basado siempre en la utilización de técnicas aplicables de forma más o menos mecánica. Las experiencias más estimulantes han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y escribir a partir de proyectos de escritura de textos en que la lectura y el análisis de los textos se ha subordinado a ellos (Cf. Sánchez Enciso y Rincón, 1985; Alcoverro, 1988), mostrando de qué forma las actividades enfocadas al aprendizaje de los alumnos no pueden circunscribirse a la aplicación de los estudios lingüísticos y literarios sino que abren espacios que sería conveniente tomar en cuenta para la misma construcción del saber sobre qué es leer y escribir.

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y la producción de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas ha ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita.

La aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de conocimiento de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una

comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. Éste será el objetivo último que otros enfoques basados en los estudios sobre el discurso pondrán de relieve, como veremos en los apartados siguientes.

El proceso de composición escrita

El interés de la investigación sobre los procesos redaccionales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes y encuentra su principal marco de fundamentación teórica en la psicología cognitiva. En este enfoque, el interés de la investigación se desplazó desde el proceso observable a partir de los productos de la actividad de escribir (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañan dicho proceso y que a menudo no se reflejan en la conducta externa. Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevan a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas². El modelo de Hayes y Flower (1980) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza.

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Este primer elemento es altamente condicionante del proceso que se sigue. Así, una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que éstos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Si, en cambio, la representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de "decir el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Otros componentes de las representaciones que el escritor maneja a lo largo del proceso, como el conocimiento de los esquemas textuales, de los contenidos temáticos sobre los cuales escribe, de las estrategias de resolución de los problemas, del mismo texto que quiere escribir o que está escribiendo, etcétera, contribuyen a la gestión y control adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Este mecanismo de gestión, de control, es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos pues permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso.

En el mundo anglosajón los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso. El énfasis recayó en la enseñanza de las estrategias de resolución de problemas de composición y en la capacitación de los aprendices para llevar a

² Para una síntesis cf. Camps (1990).

cabo un control adecuado del proceso de producción textual. La enseñanza de la redacción se vio favorecida por la publicación de propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados; por ejemplo, actividades para facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, la organización de los contenidos; ejercicios de textualización que atendían a la coherencia y cohesión del texto, a la organización del párrafo, etcétera; actividades para facilitar el proceso de revisión y corrección de los textos, etcétera, y, por último, actividades destinadas a desarrollar la capacidad de tomar conciencia y de controlar el propio proceso. De entre todas las propuestas destacan, sin lugar a dudas, las de Daniel Cassany (1989, 1999, entre muchas otras), que han sido decisivas en la renovación de la enseñanza de la composición escrita en nuestro país. La atención a los procesos de redacción y sobre todo su desarrollo en las aulas se ha visto enriquecido por la atención a la diversidad de los textos y por la influencia de la lingüística textual en la enseñanza.

Desde el punto de vista educativo la aportación más destacada es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean. En el terreno de la enseñanza los estudios sobre los procesos redaccionales confluyen con las concepciones psicopedagógicas de Vigotsky que han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura destacando la importancia de la interacción del aprendiz con el adulto y entre iguales. La confluencia, en ocasiones contradictoria, entre el modelo teórico cognitivo de la composición escrita y el modelo pedagógico interaccionista que guía la enseñanza ofrecerá a ésta vías para avanzar en conceptos más contextuales y pragmáticos de la escritura.

En esta encrucijada se sitúan algunas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, como las desarrolladas por el equipo GREAL (cf. por ejemplo: Camps, 1994a; Camps y Ribas, 1996; Guasch, 2001), enfocadas al análisis de las complejas interacciones que se establecen en el proceso de aprendizaje de la composición textual que se plantea a partir de un doble objetivo: discursivo-comunicativo y de aprendizaje. Estas investigaciones han dado origen a numerosas experiencias que se han basado en el modelo de secuencia didáctica a partir proyectos de escritura. Como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión. Así, en esta línea de trabajo, se abren dos espacios que fundamentarán investigaciones posteriores. Por una parte, se pondrá de manifiesto la complejidad del contexto; por otra parte, el hecho de que las secuencias didácticas planteadas tengan un doble objetivo, discursivo y de aprendizaje permitirá comprender de qué modo dos tipos de actividad confluyen y se relacionan en el proceso de regulación de la escritura. Se abre así un marco interpretativo fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Hablaremos de cada uno de estos aspectos en los apartados siguientes.

Más allá de la divulgación de la investigación cognitiva, en nuestro país, la atención a los procesos de escritura se ha desarrollado sobre todo en situaciones de enseñanza y aprendizaje y en gran parte se ha abierto a horizontes que superan el marco estrictamente cognitivo y aun textual.

La emergencia del contexto

El concepto de contexto es muy complejo y diverso. Intentaremos sintetizar tres concepciones que sirven de base a las investigaciones de los procesos de composición y de su enseñanza.

1) El contexto como *situación*, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario.

2) El contexto como *comunidad discursiva*. Esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.

3) El contexto como *esfera de actividad humana* en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes.

Como hemos visto en el apartado anterior, el estudio de las situaciones reales de escritura, especialmente las que se llevan a cabo en entornos de aprendizaje ponen en evidencia la necesidad de considerar aspectos contextuales en la interpretación de dichas actividades (cf. Shaughnessy, 1977). Las investigaciones de Nystrand (1986, entre otras) se sitúan ya desde sus inicios en una orientación sociocognitiva que, además tiene en cuenta las interacciones grupales en el desarrollo del mismo proceso de escritura. Las investigaciones sociocognitivas sobre el aprendizaje de la composición no se interesan sólo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término *discurso* expresa esta relación. En esta orientación que relaciona el proceso de escribir con los entornos sociales, se desarrolla en el mundo anglosajón un amplio movimiento denominado "*Writing Across the Curriculum*" que se orienta a la investigación y a la enseñanza de la escritura de los textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares. A raíz de este interés numerosas investigaciones y experiencias escolares han enfocado su atención a la enseñanza de textos clasificados a menudo como explicativos, informativos o expositivos, que los estudiantes deben dominar en relación con las actividades escolares o académicas (Castelló, 1997; Milian, 1995).

Los estudios lingüísticos sobre la enunciación y el discurso desarrollados en el ámbito europeo han tenido una gran incidencia en las investigaciones y propuestas de enseñanza así como también la ha tenido el desarrollo de la pragmática, de la etnografía de la comunicación y del análisis del discurso que han ofrecido marcos conceptuales que contribuyen a una mayor comprensión de la producción escrita como actividad de uso de la lengua. Por su influencia directa en la enseñanza del lenguaje escrito cabe mencionar los trabajos de Bronckart y su equipo en la universidad de Ginebra. Según este autor (Bronckart, 1985), cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto. La distinción entre los parámetros de la situación material de producción (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la enunciación), y los parámetros del espacio social, definido como la zona de cooperación en la que se desarrolla la actividad verbal (enunciador, destinatario, finalidad) a partir de los cuales se organizan los textos, tuvo una gran influencia en la enseñanza de la lengua en el ámbito francófono. En nuestro país los currículos de Valencia y del País Vasco son deudores explícitos de esta orientación (Zayas y Ferrer, 1994).

El concepto de contexto como situación comunicativa (quién escribe, a quién escribe, con qué intención) que el escritor debe tener en cuenta se incorpora con facilidad a diversas propuestas de enseñanza. En la escuela se crean espacios de escritura reales en que los alumnos deben atender a las características de los destinatarios para ajustar los escritos a las necesidades que la comunicación demanda. La escritura de cartas, de cuentos para compartir, de escritos para ser publicados en periódicos escolares y revistas, son expresión de esta orientación.

Sin embargo, numerosas propuestas van más allá de esta simple consideración del contexto como situación y toman en cuenta el contexto como espacio social, como comunidad discursiva en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso. La investigación de Milian (1999) analiza la complejidad de lo que constituye el contexto de una actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal en que el texto que se escribe tiene una finalidad más allá de la estrictamente escolar y para la cual se establecen unos objetivos específicos de aprendizaje. La investigación muestra de qué modo los aprendices aprenden a manejar los diferentes contextos que se entrecruzan en su actividad y muestra también el predominio de uno u otro según el tipo de proceso que se lleva a cabo y según las características de los grupos.

La interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido. El tercer concepto de contexto que hemos señalado se halla en la base de una visión más amplia de lo que es escribir y aprender a escribir. De esto trataremos en el siguiente apartado.

Escribir y aprender a escribir como actividades discursivas

La teoría de la actividad, que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev, Vigotsky) y en el pensamiento de Dewey puede ser un marco conceptual que dé cuenta de la relación didáctica como proceso en relación con las finalidades que las personas se proponen y, por lo tanto, también con los resultados de dichas actividades. Este marco conceptual puede ayudar a entender la interrelación entre actividades diversas con fines diversos que caracteriza la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por estar orientada a una finalidad, por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. La actividad tiene siempre un motivo, que puede no ser percibido conscientemente por los agentes, pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad pero la desencadena, le da sentido. Según Leontiev (1978), una característica importante de la actividad es, que

“está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos”,

las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que

“vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte”;

esto es lo que “mueve” (la motivación) a los humanos a actuar.

En un segundo plano de análisis, las actividades se descomponen en acciones. Los individuos (o grupos) llevan a cabo la actividad mediante un sistema de acciones cada una de ellas realizada con un objetivo que no es el motivo de la actividad pero que se integra en ella; así por ejemplo, buscar una palabra en el diccionario adquiere sentido en un proceso de resolución de problemas en la lectura o la escritura. Leontiev concibe las actividades desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan. Desde este enfoque, la actividad es la organizadora de las acciones que se hacen significativas en relación con el todo.

Las acciones humanas son fundamentalmente discursivas; la realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas construyen y han construido a lo largo de la historia (Habermas, 1989). Las instituciones, los ámbitos de relación social, son resultado de la interacción comunicativa y a la vez la condicionan.

“La extrema diversidad y complejidad de las formas de organización de las actividades humanas está indisolublemente ligada a la emergencia de un modo de comunicación particular, el lenguaje, que les confiere una dimensión también particular que las distingue de las actividades propias de otras especies animales y que justifica que sean calificadas en sentido estricto como sociales” (Bronckart, 1996).

Este enfoque entra en consonancia con el concepto de *género discursivo* tal como fue propuesto por Bajtín (1982), que considera que las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Es en la dinámica de la comunicación entre las personas que se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica que se originan, se aprenden y evolucionan los géneros discursivos, que constituyen también instituciones sociales.

Una segunda idea que cabría destacar es la centralidad de la palabra, del *diálogo*, en las acciones humanas, entendiéndolo en su significado más amplio, desde el que se da en la interacción cara a cara en la conversación, hasta el que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados. Los textos no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos con otros en un diálogo permanente. Por este motivo Bajtín caracteriza la actividad humana y el discurso de *dialógicos*. Este tipo de actividad, la discursiva, es lo específicamente humano.

Desde este marco conceptual esbozado, se pueden considerar las situaciones de enseñanza y aprendizaje como actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de crecer como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello.

El énfasis en la escuela como espacio comunicativo ha dado lugar a numerosas experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de espacios de comunicación en que los alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y su propia realidad y de la de su entorno, y como instrumento de exploración del mundo. Este tipo de proyectos no está en general relacionado con los contenidos curriculares sino que tiene como objeto el conocimiento de la realidad social y cultural en que los alumnos viven y en la que se construyen como personas. Ejemplo de esta orientación es el trabajo de Beach y Myers (2001) que muestra experiencias en que estudiantes de secundaria se convierten en investigadores de la realidad social entendida de manera amplia: escuela, familia, comunidad, mundo virtual, y en que exploran recursos diversos para representar dicha realidad y en que los diferentes lenguajes contribuyen a ello. Un segundo ejemplo lo ofrece el trabajo de Freedman (1994), que explica de qué modo la correspondencia entre alumnos de una escuela de los Estados Unidos y de una escuela de Inglaterra lleva a unos y a otros a valorar su propia cultura, en ocasiones considerada marginal, por el hecho de tener que explicitar sus propios valores para comunicarlos a los correspondientes lejanos. Estos enfoques no están lejos de las experiencias propugnadas por Freinet, desconocido en algunos niveles de enseñanza y en los países anglófonos y que, curiosamente, vuelve a ser reivindicado a partir de estos enfoques socioculturales y críticos. Esta orientación pone énfasis en las situaciones comunicativas en sí mismas sin enfocar la especificidad de los objetivos lingüísticos o literarios implicados en la diversidad de los discursos. Se puede considerar que se concibe el entorno escolar como generador de sus propios escritos, específicos de estas situaciones en las cuales adquieren sentido.

Otras experiencias e investigaciones ponen en relación los géneros escolares con los tipos de discurso que las sociedades alfabetizadas han elaborado (literarios, científicos, periodísticos, etcétera) y que tienen sus propias características que los alumnos deben aprender a dominar. En esta orientación puede concebirse que las situaciones de aprendizaje escolar de la composición escrita se inscriben en la confluencia de dos tipos de actividad:

- a) la que da sentido al texto que se escribe puesto que tiene en sí mismo un objetivo y un contexto que le da sentido (escribir un libro de poemas, un informe de investigación, un trabajo de ciencias naturales, un texto de opinión para una revista escolar, etcétera); y
- b) una actividad de aprendizaje, guiada por los objetivos y contenidos específicos que se especifican para cada una de las actividades de escritura (el lenguaje metafórico, el uso de formas impersonales en el lenguaje científico, los conectores argumentativos, etcétera). Podemos poner como ejemplo el trabajo de Thomas y Maybin (1998) que describe una investigación de unas adolescentes sobre la variación lingüística en la comunidad y en los repertorios de los hablantes individuales en una escuela del este de Londres.

En este marco se inscriben también la investigación y las propuestas de enseñanza del grupo GREAL. El modelo de enseñanza de la composición escrita que se propone este equipo (Camps, 1994b) se basa en un proyecto de escritura compartido por el grupo que tiene unos objetivos propios; al mismo tiempo se propone unos objetivos de aprendizaje referidos a algún aspecto del género implicado, objetivos que tienen que hacerse explícitos y servir de guía para la producción textual. La articulación de ambos tipos de objetivos se concreta en secuencias didácticas³. La línea de investigación sobre la enseñanza de la composición escrita a partir de secuencias didácticas basadas en proyectos ha permitido avanzar en el análisis de los dos procesos: el de composición textual que tiene sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja. Podemos resumirlo con estas palabras:

“Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión” (Camps, 2000).

³ Algunas de las secuencias didácticas experimentadas se exponen en diversos artículos muchos de ellos recogidos en Camps (comp.) **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona, Graó, 2003.

Es decir, el objetivo de la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber *de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio.* En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en que el alumno puede participar.

En conclusión

Como conclusión de este rápido recorrido queremos destacar la complementariedad de las miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Los estudios que han ido enriqueciendo estas miradas pueden, en ocasiones, presentarse como enfoques contrapuestos. Pero si nos situamos en las aulas, en la complejidad de las actividades que se desarrollan en ellas, percibimos claramente la necesidad de estos puntos de vista complementarios. Los estudios sobre el texto, sobre los procesos, sobre el discurso entendido como actividad, proporcionan a los docentes e investigadores instrumentos para comprender mejor lo que ocurre en las aulas, para interpretar con mayor conocimiento los progresos y las dificultades de los alumnos y para planificar las situaciones de enseñanza de forma más adecuada. Y, sobre todo, permiten comprender e interpretar la diversidad de caminos que los alumnos siguen y que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender el lenguaje escrito. En este entorno el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1985) "Quel type de textes?" En **Le Français dans le monde**, 192, 39-43.
- Alcoverro, C. (1988) **Literatura i creació als ensenyament secundaris**. Barcelona, La Llar del Llibre.
- Bajtín, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos." En **Estética de la creación verbal**. México, Siglo XXI, 248-293.
- Beach, R. y J. Myers (2001) **Inquiry-Based English Instruction. Engaging Students in Life and Literature**. New York, Teachers College Press.
- Bronckart, J.-P. (1985) **Le fonctionnement des discours**. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996) **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Camps, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza." En **Infancia y Aprendizaje**, 49, 3-19.
- Camps, A. (1994a) **L'ensenyament de la composició escrita**. Barcelona, Barcanova.
- Camps, A. (1994b). "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica." En **Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura**, 2, 7-20. (Trad. cast.: "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica." En **Cultura y Educación**, 2, 1996, 43-57.)
- Camps, A. (2000) "Motivos para escribir." En **Textos**, 23, 69-78.
- Camps, A. y T. Ribas (2000) **La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar**. Madrid, CIDE (MECD).
- Cassany, D. (1989) **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós.

- Cassany, D. (1994) **La cocina de la escritura**. Barcelona, Anagrama.
- Castelló, Montserrat (1997) "Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure." En **Articles**, **13**, 32-45.
- Freedman, S.W. (1994) "L'escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes." En A. Camps (coord.) **Context i aprenentatge de la llengua escrita**. Barcelona, Barcanova, 31-50.
- Guasch, O. (2001) **L'escriptura en segones llengües**. Barcelona, Graó.
- Habermas, Jurgen (1989) **El discurso filosófico de la modernidad**. Cap. II: "Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto". Madrid, Taurus.
- Hayes, J.R. y L. Flower (1980) "Identifying the Organisation of Writing Process." En L.W. Gregg y E.R. Steimberg (eds.) **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 3-30
- Leontiev, A. (1978) **Le développement du psychisme**. París, Éditions Sociales, 1975.
- Milian, M. (1995) "El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement." En **Articles**, **5**, 45-57.
- Milian, Marta (1999) **Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup**. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nystrand, M. (1986) **The Structure of Written Communication**. London, Oxford University Press.
- Propp, V. (1977) **Morfología del cuento**. Madrid, Editorial Fundamentos, 1928.
- Sánchez Enciso, J. y F. Rincón (1985) **Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo**. Barcelona, Montesinos.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1982) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.
- Shaughnessy, M. (1977) **Errors and Expectations**. New York, Oxford University Press.
- Thomas, K. y J. Maybin (2002) "Análisi de pràctiques amb la llengua en una comunitat londinenca multilingüe." En **Articles**, **28**, 79-96.
- Zayas, F. y M. Ferrer (1994) "La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado." En B. Silva (coord.) **A didáctica das linguas en situações de contacto lingüístico**. ICE Universidad de Santiago de Compostela, 85-102.