

## 6.5. Expresión escrita

- ¿Qué es escribir? .....	257
- Procesos de <b>composición</b> .....	262
- Modelo de composición .....	263
- Microhabilidades .....	268
- Enfoques didácticos .....	271
- Recursos didácticos .....	275
· La redacción .....	277
· El taller .....	283
- La corrección .....	287
- La evaluación .....	292
· Evaluación del producto .....	292
· Evaluación del proceso .....	296
- Para leer más .....	298

### ¿Qué es escribir?

En una secuencia de la película *Los santos inocentes*, ambientada en plena posguerra, unos terratenientes de extensas propiedades en Extremadura discuten mientras comen sobre si han dado la educación necesaria a sus empleados. Unos de los señores afirma que sus trabajadores saben escribir, y, para demostrarlo, llama a una sirvienta y le ordena que, en presencia de los comensales, **escriba su nombre en un papel**. La mujer, nerviosa, coge un lápiz con fuerza y dibuja unas letras desordenadas y de trazo imperfecto que simulan su nombre de pila. El señor concluye: “¿Lo ven?”.

Hoy en día nadie se atrevería a decir que esa pobre mujer sabe escribir. Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita. Para encontrar un acto concreto de la vida cotidiana que ejemplifique lo más exactamente posible esta habilidad no escogeremos **una firma**, o un nombre de pila apuntado en un papel, sino que nos centraremos en la redacción de **una instancia**, en un informe de un alumno, en la confección de un ensayo o, quizá a un nivel de complejidad menor, en una lista o en un impreso.

Es decir: sabe escribir —y decimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor— quien es capaz de comunicarse coherentemente

por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general. Por ejemplo: un escritor competente tiene que poder redactar *una carta o un artículo de opinión de dos o tres páginas sobre la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona*. [Hay que tener en cuenta que la acepción más corriente de la palabra escritor hace referencia a un autor de literatura de creación, a un poeta o a un novelista; pero aquí la utilizamos en un sentido literal de productor de cualquier clase de textos.]

Partiendo de este ejemplo, la lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir se alarga y abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.)

Esta disparidad de habilidades y de conocimientos requeridos se puede agrupar en los tres ejes básicos propuestos por la Reforma: conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar). El esquema siguiente sintetiza los aspectos más importantes que se comentarán a continuación:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos <i>psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
Aspectos <i>cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	· ortografía	
· generar ideas	· morfosintaxis	
· formular objetivos	· léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

El eje de los conceptos coincide con las propiedades textuales (pág. 315) e incluye las seis propiedades del texto, que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva. Para una exposición detallada de estos contenidos, consultar los apartados correspondientes del capítulo "El sistema de la lengua".

El eje de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices más mecánicas, pero muy importantes, del aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía, de las habilidades superiores, que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o reformular. Estas últimas también se llaman "procesos cognitivos superiores" y son las que merecerán una explicación más detallada debido a su gran relevancia y a que, en general, no son tan conocidas como las primeras.

Finalmente, el eje de las actitudes incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Dependen de este apartado aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. Estos serán, de hecho, tan trascendentales o más para el desarrollo de la habilidad que cualquier otro aspecto procedimental o conceptual. El capítulo 8. "Lengua y sociedad" trata algunos de estos puntos, al igual que el punto Leer es comprender del apartado 6.4. "Comprensión lectora". Comentaremos ahora algunos aspectos específicos.

⟨ *Yo, escritor.* El primer punto a destacar de la cuestión es lo que siente el niño o el adolescente al escribir. *¿Le gusta? ¿Se lo pasa bien? ¿Se siente escritor o redactor? ¿Se imagina a él mismo escribiendo? ¿Ama el acto de escribir? ¿Se siente motivado a escribir? ¿Tiene algo que decir a través de la escritura?* Si la respuesta a estas preguntas es afirmativa, muy probablemente nos hallamos ante un alumno que, ayudado por el maestro o bien de forma autónoma, adquirirá el código escrito y desarrollará sus propios procedimientos de escritura. Ahora bien, si las respuestas son negativas, las propuestas didácticas del maestro y la propia voluntad del alumno deberán vencer la desmotivación y el desinterés inicial.

Por este motivo, un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión,

etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. En definitiva, los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. No se tratará tanto de *motivar* al alumno como de conseguir que *él mismo desarrolle sus intereses*. Además, no debemos olvidar que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer.

Es interesante analizar *cómo vive* el alumno los ejercicios de redacción que le encargan en el colegio. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?

- *La lengua escrita*. También es importante la concepción que tiene el alumno sobre lo escrito. Preguntas como las que siguen desmascaran los valores subyacentes: *¿Qué es más grave, hacer tres faltas de ortografía (acentos, b/v, c/z, etc.) u olvidarse una idea importante en el escrito? ¿Qué es mejor: un estilo formal y complejo, o uno coloquial?*

Está claro que negligir una idea o usar un estilo complicado puede truncar mucho más el éxito de la comunicación que tres faltas de ortografía y una redacción sencilla. A pesar de todo, la mayoría de los alumnos —y también de los profesores, e incluso la sociedad en general!— considera más grave olvidarse tres acentos y mantiene la creencia de que un estilo elevado y formal demuestra más conocimiento del tema. Estos prejuicios no favorecen en absoluto el desarrollo de la expresión escrita: una preocupación excesiva por la gramática deja de lado aspectos de coherencia, cohesión y originalidad del escrito, que pueden ser más divertidos para el alumno; y creer que se tiene que usar siempre un lenguaje formal y complejo supone añadir dificultades al acto de escribir y, al final, puede conducir a la frustración y al desinterés.

La clase de expresión escrita debe fomentar actitudes más equilibradas sobre la lengua. Hay que dar a entender al alumno que cualquier error es importante, que se debe cuidar tanto la ortografía como la estructura del texto, y que se puede escribir igual de bien con un estilo formal que con uno coloquial. El maestro debe destacar estos valores durante todo el curso con su actitud y con los hechos: en la corrección, corregir los acentos y la claridad de las ideas; en los ejercicios, alternar varios registros y dialectos, etc.

- *Composición.* Alumnos y maestros tenemos prejuicios sobre el proceso de composición de escritos. Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: *¡Ya estoy!* Los valores subyacentes a este comportamiento son: *Escribir es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre un tema, no se tienen que hacer faltas de ortografía, es importante hacerlo rápido, no es necesario rehacer o revisar el texto*, hasta incluso creen que *sólo hacen borradores los que no saben escribir*. Del mismo modo, los maestros podemos creer que sólo es importante el producto final de la composición, que los alumnos deben seguir todos el mismo proceso de redacción (pre-escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que, además, es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones.

Resumiendo, estos comportamientos, y las actitudes que los fomentan, conforman una imagen pobre de la composición escrita, centrada en el producto final, en la corrección gramatical y muy poco individualizada. Los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien. Debemos poner el mismo énfasis en el producto acabado y en la corrección que en el proceso de trabajo. Además, cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales. No hay ninguna receta universal de redacción que sea válida para todos; cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para él o para ella.

En conjunto, estas actitudes y las expuestas en el apartado “Leer es comprender”, (pág. 193), sobre la cultura impresa y la lectura, configuran el sistema de valores del alumno sobre la lengua y las habilidades escritas. Este sistema está en la base de cualquier aprendizaje, de manera que la motivación, el interés y el éxito final dependen directamente de ello. Por eso, la escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo.

## Procesos de composición

Hasta hace poco tiempo, el interés de los investigadores por la expresión escrita se había centrado en el producto escrito y en el análisis del sistema de la lengua; o dicho con otras palabras, en la columna de los conceptos, según el esquema anterior. Pero, a partir de los años 70 un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesó por las microhabilidades. Utilizando diversas técnicas de observación y de recogida de información, como la grabación en vídeo, la recogida de borradores, la verbalización en voz alta del pensamiento, la entrevista o la encuesta, empezaron a estudiar el comportamiento de sus alumnos mientras escribían. De esta manera se inició la investigación sobre los procedimientos y las actitudes en la expresión escrita. (Cassany 1987 y Camps 1990a y 1990b.)

Los resultados de la investigación fueron espectaculares. Los alumnos más competentes en expresión escrita, los que obtenían buenas calificaciones en pruebas estándar de escritura, parecía que utilizaban unas estrategias de composición parecidas, que eran desconocidas por los alumnos aprendices, que tenían dificultades de expresión y sacaban malas notas en las mismas pruebas. El conjunto de los resultados esbozaba el perfil del escritor competente o del individuo que domina el proceso de composición de textos escritos. El siguiente esquema recoge los puntos más importantes de este perfil:

### EL PERFIL DEL BUEN ESCRITOR

- *Lectura*. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- *Tomar conciencia de la audiencia (lectores)*. Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
- *Planificar el texto*. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- *Releer los fragmentos escritos*. A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- *Revisar el texto*. Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.

- *Proceso de escritura recursivo.* El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- *Estrategias de apoyo.* Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Lógicamente, estos puntos esbozan una tendencia general, más o menos determinada y no deben adoptarse en ningún caso como norma de conducta personal o didáctica, ya que la composición tiene variantes importantes según la persona, el texto y las circunstancias. Es más importante la visión global de fondo que cada punto por separado.

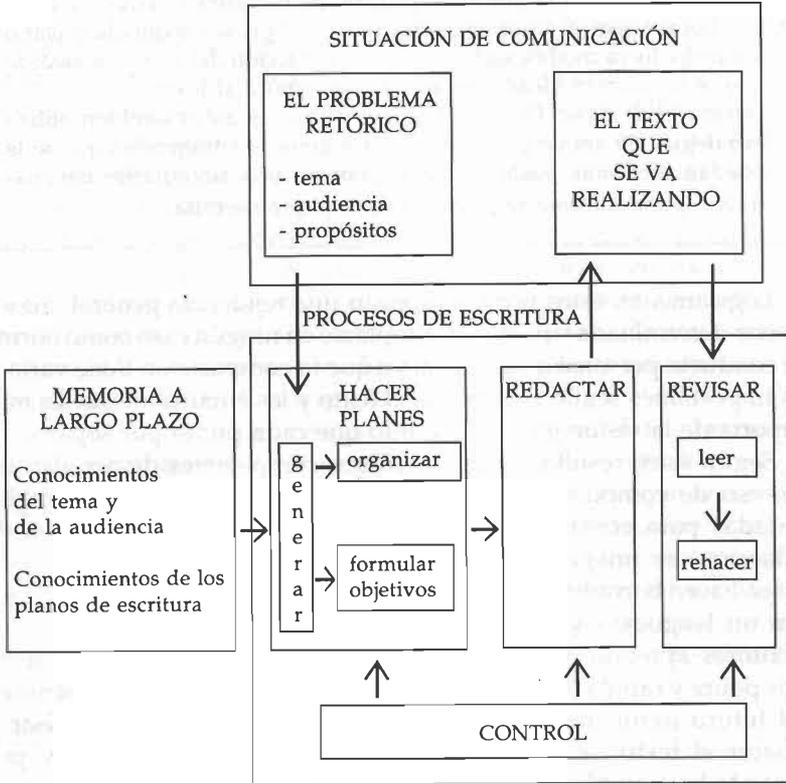
Según estos resultados, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc. Por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.

El conjunto de estas investigaciones también ha permitido elaborar un modelo teórico muy refinado del proceso de composición y una clasificación exhaustiva de estrategias cognitivas de composición.

### **Modelo de composición**

Cassany 1987 y Camps 1990a explican los diversos modelos de composición propuestos para la expresión escrita: desde la propuesta lineal de distinguir las tres fases de *preescribir*, *escribir* y *reescribir*, hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos, donde los diversos niveles de composición (palabras, frases, ideas y objetivos) interaccionan entre sí. Pero seguramente el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), expuesto en la página siguiente.

MODELO DE EXPRESIÓN ESCRITA



Para ejemplificar el funcionamiento de este modelo, utilizaremos un hecho real:

“A media tarde de un espléndido domingo vamos a pasear por las Ramblas de Barcelona. Aparcamos el coche en la calle Ferran número 1, delante de McDonald’s, y nos olvidamos de él hasta la noche. Pero cuando regresamos a buscarlo, constatamos que no está allí. Creemos que nos lo han robado y acudimos a la comisaria de policía más cercana para denunciar el hecho. Cuatro días después recibimos una notificación del depósito municipal de vehículos, apremiándonos a recoger nuestro coche, que fue retirado por la grúa el mismo domingo, un poco más tarde, en la calle Ferran número 25, puesto que estaba aparcado en un vado obstaculizando la entrada de los vecinos. Vamos a buscar el coche al depósito y encontramos las dos puertas abiertas y el interior totalmente revuelto. Se nos solicita que paguemos el importe de la multa y de la grúa.”

Estos son los hechos. Parece claro que alguien robó el coche y que lo aparcó en la misma calle Ferran, en una zona prohibida, un poco más tarde. Nos parece injusto que, además del susto que nos hemos llevado y de la pérdida de tiempo, tengamos que pagar las multas de una infracción que no cometimos y, por lo tanto, decidimos actuar. De esta manera, unos hechos cotidianos se convierten en una situación comunicativa y en un problema retórico, ya que la posible solución es un mensaje escrito: una instancia. El tema de la comunicación es la infracción y los hechos que han sucedido; la audiencia, los empleados municipales de tráfico; y el propósito, no pagar las multas.

Desde el primer momento en que decidimos escribir una instancia, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación. De hecho, ya ha participado en la misma decisión de escribir una instancia, pues nos ha recordado que, en esta situación y para estos destinatarios, la instancia es el tipo de texto más apropiado. Más adelante nos proveerá de datos sobre los hechos acaecidos (día, hora, infracción, denuncia, etc.), sobre la forma del texto (datos personales, *expone, solicita*), sobre cuál es la manera más rápida de proceder en la composición, etc.

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor*, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos. Durante el proceso de *hacer planes* nos hacemos una *representación mental*, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder. El subproceso de *generar* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura de la instancia, seleccionar un sinónimo, etc.); normalmente, trabaja de manera rápida, ágil y breve. El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria y el de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto, con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso).

Siguiendo con el ejemplo propuesto, los datos generados por la memoria podrían ser: hechos cronológicos (*aparcamiento legal, desaparición, robo, notificación, etc.*), denuncia realizada en comisaría (*número, fotocopia, hora y día, identificación del agente que nos atendió, etc., injusticia*

*de la multa, no quiero pagarla, Expongo, Solicito, la escribiré a máquina, tengo que presentarla rápidamente, controlar el tono final, etc.*). La organización distinguiría las informaciones para el contenido del texto de las consideraciones generales, los datos que irán en *Expongo* y los de *Solicito*, la tesis de los argumentos, etc. Finalmente, los objetivos formulados mentalmente podrían ser: redactar una instancia breve, de una sola cara, para no cansar al lector (imaginamos que nuestro texto será uno entre miles), buscar un tono objetivo y respetuoso, adaptarse a la estructura de la instancia, trabajar ordenadamente (esquema ♦ evaluación ♦ borrador ♦ evaluación ♦ versión final) etc.

Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito. Las ideas que se generan se pueden apuntar en una lista, utilizando una lluvia de ideas, mapas mentales, ideogramas, palabras clave, etc.; la organización se puede visualizar en forma de esquema del texto (lista jerárquica de puntos, ficha con llaves, etc.); y los objetivos se pueden escribir, e incluso, dibujar (se puede hacer un croquis de la imagen que tenemos de lo que se quiere escribir, con los párrafos, la disposición espacial, los gráficos, etc.).

El proceso de *redactar* se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.) Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente.

En la redacción de la instancia buscaremos la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que hemos planificado. Por un lado, tenemos la necesidad de exponer los hechos y los datos relevantes, dejando clara nuestra postura, los argumentos que la sostienen y la solicitud concreta que efectuamos. Por otro lado, tenemos algunas limitaciones: nos hemos propuesto ser concisos, el tipo de texto nos exige un estilo formal que no dominamos, además tenemos que buscar un lenguaje que comparta nuestro lector, e incluso tenemos que respetar todas las reglas de la gramática —en una instancia sería imperdonable cualquier incorrección! En conjunto,

*de la multa, no quiero pagarla, Expongo, Solicito, la escribiré a máquina, tengo que presentarla rápidamente, controlar el tono final, etc.*). La organización distinguiría las informaciones para el contenido del texto de las consideraciones generales, los datos que irán en *Expongo* y los de *Solicito*, la tesis de los argumentos, etc. Finalmente, los objetivos formulados mentalmente podrían ser: redactar una instancia breve, de una sola cara, para no cansar al lector (imaginamos que nuestro texto será uno entre miles), buscar un tono objetivo y respetuoso, adaptarse a la estructura de la instancia, trabajar ordenadamente (esquema ♦ evaluación ♦ borrador ♦ evaluación ♦ versión final) etc.

Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito. Las ideas que se generan se pueden apuntar en una lista, utilizando una lluvia de ideas, mapas mentales, ideogramas, palabras clave, etc.; la organización se puede visualizar en forma de esquema del texto (lista jerárquica de puntos, ficha con llaves, etc.); y los objetivos se pueden escribir, e incluso, dibujar (se puede hacer un croquis de la imagen que tenemos de lo que se quiere escribir, con los párrafos, la disposición espacial, los gráficos, etc.).

El proceso de *redactar* se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.) Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente.

En la redacción de la instancia buscaremos la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que hemos planificado. Por un lado, tenemos la necesidad de exponer los hechos y los datos relevantes, dejando clara nuestra postura, los argumentos que la sostienen y la solicitud concreta que efectuamos. Por otro lado, tenemos algunas limitaciones: nos hemos propuesto ser concisos, el tipo de texto nos exige un estilo formal que no dominamos, además tenemos que buscar un lenguaje que comparta nuestro lector, e incluso tenemos que respetar todas las reglas de la gramática —jen una instancia sería imperdonable cualquier incorrección! En conjunto,

parece difícil que con una sola redacción podamos ajustarnos a tantas restricciones y lo más probable es que debamos revisar y rehacer el texto más de una vez.

En los procesos de *revisión* el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo. En el apartado *leer*, repasa el texto que va realizando y en el apartado *rehacer* modifica todo lo que sea necesario. Finalmente, el *control* es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente.

La instancia que nos ha servido de ejemplo podría seguir varios caminos de redacción. En un principio, el método de trabajo propuesto procedía de una forma ordenada haciendo un esquema, un borrador, una revisión y una redacción final. Pero también se podría haber empezado escribiendo una primera versión sin apenas pensarla, después revisarla y planificar el texto, volver a redactarlo, revisarlo, etc. Hay que entender que el conjunto de procesos del esquema se pueden encadenar de varias formas y que todas son perfectamente válidas. No existe ningún esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema retórico que se presenta, actúa de una manera o de otra. La calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido en cada caso.

Hasta aquí el modelo de escritura y un ejemplo del mundo de los adultos. Es el momento de pensar un poco en nuestros alumnos. ¿Cómo escriben nuestros alumnos? ¿Siguen un proceso parecido al que se ha expuesto? ¿Qué hacen cuando les proponemos un tema de redacción? ¿Buscan ideas, planifican, hacen esquemas, revisan, modifican el texto? ¿O quizá se lanzan inmediatamente a llenar la hoja en blanco y no paran de escribir hasta que lo han conseguido? Probablemente encontraríamos a algún adolescente avanzado que realiza alguno de estos procesos, pero lo cierto es que la mayoría de los alumnos escriben de una forma automática, sin mucha reflexión ni elaboración. Por otra parte, también es cierto que estos procesos se desarrollan con la edad y que los alumnos más pequeños escriben de una manera más simple, mientras que los mayores dedican más tiempo y trabajo a ello.

## Microhabilidades

Partiendo de las investigaciones y de las teorías comentadas anteriormente se puede establecer una clasificación más o menos extensa de las microhabilidades de la expresión escrita. Como en las demás actividades, se trata de descomponer en átomos pequeños el proceso global de producción de textos escritos. La lista es forzosamente incompleta, tiene finalidades didácticas y forma de objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por varios autores.

### MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

#### PSICOMOTRICES:

##### Posición y movimiento corporales

- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

##### Movimiento gráfico

- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo: A y a).
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.

##### Aspectos psicomotrices

- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

##### Otros factores

- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.

#### COGNITIVAS

##### Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)

- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: *¿qué se espera conseguir?*
- Dibujar el perfil del lector del texto.

### Hacer planes

#### 1. Generar

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
  - No valorar las ideas generadas.
  - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
  - Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
  - Dar ideas a los demás.
  - Aprovechar las ideas de los demás.
  - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

#### 2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

#### 3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
  - Determinar como será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
  - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

### Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

### Revisar

#### 1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

## 2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:
  - Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos., etc.
  - De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

## Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

Un aspecto complementario e importante son los ordenadores y los programas de tratamiento de textos. En pocos años esta tecnología ha revolucionado el acto de escribir y todos los ámbitos sociales en los que se utiliza. Los profesionales se han acostumbrado rápidamente a utilizarlos y actualmente les es difícil e incluso inimaginable prescindir de ellos. En la escuela, la presencia de los ordenadores es aún simbólica en la mayoría de los casos, pero es de esperar que a medio o largo plazo se convierta en una herramienta general y lo suficientemente extendida para que todos los chicos y chicas puedan beneficiarse de su uso. En cualquiera de los casos, la sociedad empieza a valorar el hecho de *saber escribir en ordenador* y dentro de pocos años será una necesidad o incluso una exigencia (laboral, estudios superiores, etc.).

Las microhabilidades que requiere la utilización del ordenador para la escritura no son simplemente de orden psicomotriz, sino que abarcan los niveles cognitivos superiores. Las funciones que ofrecen los programas de procesamiento (editar, corregir, ortografía, buscar,

bloques, etc.) liberan a los autores de los trabajos más engorrosos y mecánicos, lo que les permite concentrarse en los más creativos: planificar el texto, revisarlo, mejorarlo, etc. Para un tratamiento más a fondo de los aspectos de psicomotricidad en la escritura, ver Ferrández y Gairín (1987).

En resumen, esta lista de microhabilidades describe todo lo que debería saber un escritor ideal. Las habilidades motrices corresponden a los primeros niveles de enseñanza, mientras que las cognitivas pertenecen a los últimos. Algunas de estas segundas habilidades, sobre todo aquellas que exigen un elevado grado de conciencia o de metacognición (punto Monitor), pueden corresponder incluso a jóvenes y adultos de enseñanzas superiores.

### Enfoques didácticos

La pregunta "¿cómo se debe enseñar expresión escrita en la escuela?" puede tener varias respuestas. Como hemos visto anteriormente, el hecho de escribir incluye contenidos diversos que requieren didácticas particulares y especiales. Si a este hecho le añadimos la lógica fluctuación de modas y de corrientes lingüísticas y didácticas, encontraremos la razón de esta aparente dispersión didáctica. En efecto, en la clase de lengua escrita se realizan dictados, ejercicios de llenar espacios en blanco, reflexiones sobre el proceso de la escritura, talleres, redacciones, correcciones, estudio de reglas gramaticales, etc., y seguro que aún nos olvidamos un sinfín de ejercicios.

Refiriéndonos a las microhabilidades psicomotrices, todas las escuelas y también los maestros de lectoescritura han vivido la controversia clásica entre los métodos analíticos, que empiezan con la palabra o la frase (Decroly), y los sintéticos, que comienzan con los trazos (Montessori), sin dejar de lado las aportaciones de Freinet sobre la escritura natural. En cambio, son bastante menos conocidos los enfoques didácticos para la adquisición de las microhabilidades superiores o cognitivas y de las propiedades del texto aplicadas a la escritura. La mayor parte de escuelas y de maestros trabajan únicamente con el método gramatical o tradicional y desconocen la existencia de propuestas sustancialmente diferentes para desarrollar la capacidad expresiva.

Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, a partir de varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad: