

**UNIVERSIDAD DE MOSTAGANEM
FACULTAD DE LETRAS Y ARTES PLÁSTICAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**

**HACIA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA
EN EL AULA DE TERCER CURSO DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA**

Memoria de Magíster

Opción: Didáctica del español como Lengua Extranjera

Presentada por:

K. TALEB

ABDERRAHMANE OUALI

Dirigida por:

Dra Z. BOUCHIBA GHLAMALLAH

Miembros del tribunal:

Presidenta: Dra Z. HAMZA KHELLADI (MC)

Ponente: Dra Z. BOUCHIBA GHLAMALLAH (MC)

Vocal: Dra M. MEFTAH MOUSAOUI (MC)

Vocal: Dr A. BAHOUS (MC)

Capítulo I

El proceso de enseñanza/aprendizaje

Capítulo II

Las diferentes perspectivas de la composición escrita

Capítulo III

Metodología de la investigación

Capítulo IV

Análisis de las composiciones escritas

ANEXOS

Agradecimientos

Le agradezco infinitamente a mi directora la Dra Ghlamallah Zineb su ayuda para la realización de este trabajo, sus esfuerzos, sus minuciosas correcciones y su paciencia a lo largo de estos dos años.

Doy las gracias a la Dra Khelladi por aceptar formar del tribunal, también por su enseñanza , sus consejos y su apoyo psicológico.

Agradezco a la Dra Moussaoui por aceptar más lecturas de memorias a pesar del trabajo que ya tiene.

Muchas gracias al Dr Bahous por su contribución, su lectura y sus críticas constructivas.

Muchísimas gracias a nuestro profesor, el señor El Kebir por habernos dado la oportunidad de realizar nuestra postgraduación en Mostaganem.

Gracias también a mi colega Bouzid Mekkia por su ayuda.

Dedicatoria

A mi padre
y a toda mi familia.

1.4. Las estrategias cognitivas y metacognitivas	48
2. La perspectiva pragmalingüística.....	50
2.1. La competencia comunicativa.....	50
2.1.1. La competencia lingüística.....	51
2.1.2. La competencia sociolingüística.....	52
2.1.3. La competencia pragmática.....	52
2.1.4. La competencia estratégica.....	55
3. La perspectiva afectiva.....	58
3.1. La motivación.....	58
Conclusión	60

Capítulo III Metodología de investigación

Introducción.....	63
1. Recogida del corpus de datos.....	63
1.1. Presentación de los sujetos.....	64
1.2. Descripción del corpus.....	64
2. Los recursos metodológicos	65
2.1. El plan curricular.....	65
2.2. El cuestionario.....	66
2.3. Los borradores.....	68
3. Análisis de los datos previos recogidos.....	69
3.1. Análisis del plan curricular.....	69
3.1.1. Los objetivos.....	71
3.1.2. Los contenidos.....	76
3.1.3. Los procedimientos.....	77
3.2. Análisis de los resultados del cuestionario	79
3.3. Análisis de los borradores.....	86
Conclusión.....	88

Capítulo IV Análisis de las composiciones escritas

Introducción.....	91
1. Análisis cuantitativo.....	91
1.1. Los conectores pragmáticos.....	91
1.2. Los recursos discursivos.....	95
1.2.1. Recursos anafóricos.....	96
1.2.2. Recursos elípticos.....	97
2. Análisis cualitativo.....	97

2.1. La exploración de la situación de resolución del problema.....	98
2.2. El torbellino de ideas.....	100
2.3. La organización de las ideas.....	103
2.4. La textualización.....	103
2.5. La revisión.....	108
3. Síntesis de los resultados.....	109
4. Valoración del análisis.....	113
5. Propuestas didácticas.....	114
5.1. El conocimiento específico al discurso escrito.....	116
5.2. Desarrollo de las habilidades de pensamiento.....	120
5.3. Enseñanza explícita/estratégica de la composición escrita.....	125
Conclusión.....	131
Bibliografía.....	134

Introducción general

El presente trabajo tiene por objeto el estudio del proceso de composición de la expresión escrita, en el aula de español como lengua extranjera, por aprendices de tercer curso de la enseñanza secundaria.

La elección de este tema se debe a nuestra preocupación por las dificultades y las carencias observadas que presentan los aprendices en la expresión escrita, y al hecho de que consideremos que la escritura es tan importante como las demás destrezas, además de ser una poderosa actividad que permite dominar y fijar la lengua extranjera, y un potente instrumento para la autorregulación del pensamiento de nuestros aprendices.

Por lo que se refiere a las carencias, tenemos que hacer constar que el sistema educativo argelino actual sufre de un déficit general en la enseñanza de la escritura; la mayoría de los profesores del ciclo secundario lo comentan, porque se ven incapaces y desarmados ante tal situación que va agravándose cada día más; esto, hasta tal punto que actualmente muchos de los alumnos que consiguen contestar correctamente, a la hora de un examen, a las preguntas relativas a la “comprensión de textos”, a las de “gramática” e incluso a las de “vocabulario”, resultan incapaces de redactar un párrafo que tenga en cuenta a la vez cohesión y coherencia.

En Argelia, el currículo de la enseñanza del español como lengua extranjera prescrito por el Ministerio de la Educación Nacional (MEN, 1997: 9), propone como objetivos para la expresión escrita, el dominio de las estructuras morfosintácticas y el vocabulario para poder redactar todo tipo de escritos: cartas personales, profesionales, textos descriptivos, expositivos y hasta argumentativos.

Tenemos que observar aquí la falta de coherencia entre lo que se enseña y lo que se espera de los alumnos, porque de hecho, lo que tienen que producir los aprendices de tercer curso, no es sólo una redacción sino una composición escrita; pero para escribir, sabemos que no basta dominar un conjunto de estructuras gramaticales y un poco de vocabulario. La redacción es dar una forma escrita a un tema, como por ejemplo escribir una receta, mientras que la composición escrita es una actividad muy compleja que requiere reflexión y planificación (Haris, 1993: 12).

Además, teniendo en cuenta que el programa de tercer curso consta de once unidades didácticas, y que la destreza de la expresión escrita representa la cuarta fase de la unidad didáctica, el tiempo que se le consagra nos parece insuficiente: su programación horaria se ha fijado oficialmente a una hora, luego a dos horas para la quinta fase, la de la evaluación o corrección de la misma, al final de cada unidad didáctica, es decir, cada mes o mes y medio.

En esta cuarta fase, el profesor propone un tema y lo escribe en la pizarra; los aprendices lo leen e intentan destacar las palabras claves y subrayarlas; luego, mediante preguntas –herramienta principal del método directo– preparadas previamente por exigencia estricta de la ficha de preparación de la clase, se obtienen las respuestas a las cuales quiere llegar el profesor. Una vez el plan de la expresión escrita elaborado, los aprendices lo copian en sus cuadernos

para realizar posteriormente su producción escrita en casa y entregarla generalmente al cabo de una semana al profesor. Dicho profesor focaliza después su corrección únicamente en los aspectos gramaticales.

A la luz de estas consideraciones, o sea de la observación del tratamiento de la expresión escrita y también por experiencia propia, podemos decir que la enseñanza de esta destreza se basa en el enfoque gramatical desde el que se da más importancia y prioridad al conocimiento lingüístico para el aprendizaje de la escritura. En este enfoque, la lengua se presenta bajo una forma *prescriptiva*: el aprendiz se encuentra ante una lengua estándar cuyo aprendizaje se limita a las normas gramaticales; y *homogénea*: no se tiene en consideración la realidad dialectal, y tampoco el valor sociolingüístico de la palabra.

Son estas observaciones las que nos llevan a notar que esta destreza no goza de un tratamiento adecuado, porque producir un texto no se puede realizar sólo con la gramática o a través de una acumulación de conocimientos estrictamente lingüísticos y con la confección de planes, sino teniendo en cuenta también la situación, el contexto de comunicación y el *proceso de composición*.

También, son las mismas observaciones las que nos llevan a inscribir el presente trabajo en el marco de las investigaciones sobre la composición escrita desde una perspectiva cognitivista, es decir, concebida como una *resolución de problemas*.

Antes de fundamentar desde un punto de vista teórico esta concepción (que vamos a ir explicitando más adelante), tenemos que recordar ante todo que el recorrido de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en cuanto a la enseñanza de la escritura, pasa cronológicamente por dos etapas, antes de desembocar en la tercera, etapa actual:

- Al principio, con la metodología tradicional, el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras es el dominio de la lengua escrita y la traducción. La producción de textos en esta metodología no representa nada más que un refuerzo del conocimiento gramatical.

- Después, como reacción al predominio de esta concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aparece el método directo en el que prevalece la lengua oral. Es desde entonces que se empieza a dar más importancia y primacía a la lengua oral, considerándola como el objetivo principal que se debe desarrollar, mientras que la escritura se considera como una destreza por la cual no se tiene que preocupar tanto como antes.

- Finalmente, es sólo a partir de los años ochenta que los investigadores se interesan por la escritura poniendo el énfasis en su aspecto psicológico, es decir en la *actividad* misma de la escritura. La colaboración entre un psicólogo cognitivista Hayes y una lingüista Flower en 1980 acaba teniendo una gran influencia en la investigación y en la conceptualización del proceso de escritura que se enmarca en la perspectiva del procesamiento de la información.

Así, la enseñanza de la escritura evoluciona desde el énfasis en el código hasta el interés por el contexto (Parejo, 1999: 23-42). Por eso, creemos que no debemos centrar nuestro interés tanto en el producto final, como en la actividad misma de escribir, actividad que exige un pensamiento reflexivo y el dominio de un conjunto de habilidades y conocimientos interrelacionados. En efecto, al componer un texto, el aprendiz se enfrenta con una actividad compleja: primero por ser una sobrecarga mental, porque la composición de textos no se puede realizar de un golpe, sino por medio de unos pasos definidos, y también por ser una actividad que requiere toda una gama de competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica). Por otra parte, es una actividad reflexiva debida a lo relevante que representa la intervención central de las estrategias metacognitivas en la toma de decisiones y en la autorregulación.

Como lo afirman J. Pozo y C. Monereo (2002: 112), las estrategias de resolución de problemas están ligadas también al concepto de metacognición¹:

...aquellos procedimientos que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada. Sólo a estas últimas se denomina estrategias, lo que supone la existencia de una actividad consciente e intencional por parte del sujeto sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta.

Hemos observado en efecto, en muchas ocasiones que los aprendices parecían concebir la composición escrita como una escritura lineal; escriben sus textos sin considerar que componer un texto supone la realización de planes, borradores y textos intermedios hasta lograr el objetivo. Dicho de otra manera, no conciben la escritura como un acto y reflexivo, planificado y recursivo.

También, por lo que se refiere a la activación de los procesos previos a la composición, hemos notado que la mayoría de los aprendices realizan sus textos sin dar mucha importancia a la planificación ni a la revisión, y que en la mayoría de los casos, no elaboran meticulosamente la fase pre-textual de sus textos, es decir, la de los borradores.

El hecho de no realizar secuencias de acciones planificadas y autorregular su actividad nos lleva a pensar que nuestros aprendices no adoptan una actuación estratégica. Es por eso que creemos que la mayoría de los aprendices no desarrollan una actividad cognitiva consciente, puesto que esta actividad depende de la metacognición: es condicionada por el conocimiento de los propios procesos cognitivos, y responsable de la autorregulación de estos últimos.

¹ Cf. supra Cap. II, § 1.3.

En resumen, consideramos que las dificultades de los aprendices en cuanto a la composición escrita no están sólo en la dimensión del conocimiento lingüístico, sino que se ubican también en la dimensión cognitiva, es decir en los procesos compositivos y en los procedimientos (saber hacer). Y creemos que estas carencias se deben a que no se les proporciona la enseñanza de conocimientos declarativos específicos y conocimientos procedimentales explícitos.

Teniendo en consideración los objetivos de la expresión escrita anteriormente señalados, las carencias y dificultades de los aprendices en la composición de sus textos, y sobre todo que el conocimiento lingüístico es insuficiente para tal actividad, podemos desplazar nuestro interés hacia el aprendiz y sus actividades mentales durante la actividad de escritura, y plantear las preguntas siguientes:

- ¿Cómo escriben los aprendices?
- ¿Activan los aprendices los procesos compositivos subyacentes a un discurso escrito?
- ¿Utilizan algunas estrategias cognitivas y metacognitivas para componer sus textos?
- ¿Durante el transcurso de la escritura, consideran los aprendices realmente la complejidad de su actividad?
- Y finalmente ¿Cómo los aprendices conciben la escritura?

Partiendo de estos planteamientos, centramos nuestro trabajo en el estudio de la actividad de la escritura, es decir, en los procesos de composición o los procesos mentales subyacentes a la composición de textos con el objetivo de ver cómo escriben nuestros aprendices y cómo conciben el acto de escribir.

Nuestros objetivos consisten primero, en llevar una reflexión sobre la destreza de la expresión escrita a partir de sus objetivos, sus contenidos y sus actividades didácticas en el programa de la enseñanza argelina; segundo, intentar destacar y analizar las dificultades que presentan los aprendices en la composición escrita; y tercero, ofrecer unas propuestas didácticas adecuadas a las implicaciones de la escritura poniendo de manifiesto los procesos cognitivos superiores implicados en esta actividad.

Hemos dividido nuestro trabajo en cuatro capítulos:

- En el primer capítulo, empezaremos por tratar los fundamentos teóricos que abarcan el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, los diferentes enfoques de la expresión escrita y en particular, el enfoque procesual como marco teórico de partida para nuestro trabajo.

- En el segundo capítulo, presentaremos, así que sus implicaciones psicológicas y didácticas, las tres perspectivas desde las que examinamos nuestras composiciones escritas: la perspectiva cognitiva, la pragmalingüística y la afectiva.

- En el tercer capítulo, expondremos la metodología de investigación que hemos adoptado partiendo de los objetivos del currículo y de la metodología de enseñanza adoptada en Argelia, de los cuestionarios dirigidos a los aprendices y de los borradores.

- En el cuarto y último capítulo, analizaremos las producciones escritas de los aprendices, y terminaremos presentando algunas propuestas que nos parecen más adecuadas para el desarrollo del aprendizaje de la composición escrita.

Introducción

Toda actuación didáctica se basa en un paradigma educativo que justifica cómo se entiende el aprendizaje desde una perspectiva psicológica; dicho de otra forma, se concibe el aprendizaje como una formación de hábitos o como una actividad mental. Para entender mejor las actuaciones didácticas, resulta imprescindible volver a la base puesto que estas actuaciones se apoyan en métodos fundamentados en teorías de aprendizaje pertenecientes a algún paradigma. De esta forma, se puede decir que paradigma educativo, la teoría de aprendizaje y la actuación en el aula forman un todo inseparable en situación de aprendizaje.

1. El paradigma conductual y el proceso de enseñanza/aprendizaje

El conductismo, denominado también *paradigma positivista*, se apoya en el empirismo. Su centro de interés se limita a las conductas observables, medibles y cuantificables, excluyendo de su campo de estudio toda referencia a la conciencia. Para Watson (1913), “la psicología debe definirse como la ciencia del comportamiento; en vez de fundamentarse en la conciencia y la introspección, debe limitar su estudio a la observación del organismo en situación”².

Allaoua (1998) afirma que los grandes representantes de este paradigma son: Pavlov, Watson y Thorndike con el condicionamiento clásico e instrumental y el modelo Estimulo-Respuesta ($S \rightarrow R$), y también Skinner a

² Citado por N. Sillamy (1999: 36).

quien se debe el desarrollo de esta corriente, con el condicionamiento operante y el modelo Estimulo-Respuesta-Refuerzo ($E \rightarrow R \rightarrow R$).

Con los primeros representantes de este paradigma, el aprendizaje se considera como una respuesta directa a un estímulo, mientras que con Skinner el aprendizaje se concibe como una modificación de la conducta que se quiere obtener gracias al refuerzo: refuerzo positivo o negativo es decir premio o castigo, por lo tanto no es el estímulo el que llama la atención del sujeto sino su consecuencia. En el modelo $E \rightarrow O \rightarrow R$ de Bandura (1969), la O intermedia representa los procesos que tienen lugar en el organismo entre el pensamiento y el procesamiento de la información. Pero, los conductistas no se interesan por los procesos mentales, y lo que les interesa es sólo lo observable, medible y cuantificable. Se considera al aprendiz como un buen receptor de contenidos, lo cual implica una acumulación del saber y un tipo de aprendizaje memorístico justificados por una visión mecanicista del aprendizaje. Por consiguiente, para ellos lo importante es la cantidad del aprendizaje, porque la inteligencia es estática por razones genéticas y hereditarias. En cuanto a la memoria, no ven en ella más que el aspecto memorístico. Al apoyarse en los refuerzos externos, la motivación también resulta extrínseca.

En la teoría conductista, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se concibe como el resultado de la formación de hábitos lingüísticos gracias a la repetición. La corriente behaviorista explica la conducta lingüística a través del modelo Estimulo-Respuesta-Refuerzo ($E \rightarrow R \rightarrow R$). Para los conductistas, el aprendizaje lingüístico no es ni un proceso diferente de los otros aprendizajes, ni un proceso específico, sino que es sólo dependiente de los estímulos exteriores.

2. El paradigma cognitivo y el proceso de enseñanza/aprendizaje

Este paradigma aparece como reacción ante la inoperancia del paradigma conductual. Su objeto de estudio es el *conocimiento como actividad*. El campo de investigación del cognitivismo se sitúa entre la psicología, la biología y la neurobiología la lingüística y la informática (Sillamy, 1999: 58).

Los investigadores tienden a estudiar los mecanismos del pensamiento que favorecen la elaboración del conocimiento por medio de la percepción, la memoria y el funcionamiento del cerebro con el fin de comprender cómo se adquiere el conocimiento, cómo se almacenan las informaciones y cómo se actualizan. Sus temas constantes son la inteligencia, los procesos mentales, y todo lo que se refiere a ello como la representación, el razonamiento, la memoria, las estrategias, el pensamiento reflexivo y crítico y la creatividad. Todo lo que se considera como formando parte de la introspección, no es campo de estudio en el conductismo; en cambio, la memoria es de principal relevancia en el paradigma cognitivo, por sus diversas formas de almacenamiento y por el procesamiento de la información (Pérez y López: 1999).

Las teorías de este paradigma son primero, *el constructivismo* con Piaget (1966) a quien se debe la disciplina de la epistemología genética que se propone explicar la génesis del conocimiento, su formación y desarrollo. Gracias a sus observaciones de los niños, Piaget deduce que el desarrollo del pensamiento y del lenguaje no se realiza de manera continua, sino que pasa por unos estadios definidos según la edad. Piaget distingue cuatro fases: sensorio-motora (de 0 a 2 años), preparatoria (de 2 a 7 años), de operaciones concretas (de 7 a 11 años) y de operaciones formales (a partir de 12 años).

En la teoría constructivista, lo esencial es la acción tan mental como material, porque favorece el aprendizaje entendido como desarrollo de las estructuras cognitivas. La organización cognitiva se apoya en los esquemas

previos. Se considera el aprendizaje eficaz y duradero cuando el aprendiz es el principal constructor de su aprendizaje.

La segunda teoría es la del *aprendizaje por descubrimiento*: para Bruner (1966)³, aprender por medio del descubrimiento es obtener uno mismo los conocimientos, es una forma de razonamiento inductivo. En este sentido, aprender consiste en buscar, manipular y explorar con el objetivo de adquirir conocimientos. Son los aprendices quienes tienen que identificar por sí mismos los principios fundamentales del conocimiento en vez de recibir la información del docente. Bruner identifica tres procesos en la actividad de la construcción del conocimiento: la adquisición de la información por medio de los receptores sensoriales y la percepción, la transformación de la información mediante la codificación y la clasificación y la evaluación de la misma. Por otro lado, la transformación de la información se realiza a través de tres sistemas: *enactivo*, sistema manipulativo, cuando el niño se limita a la manipulación, *icónico*, sistema que opera a través de imágenes sin que se utilice el lenguaje y *simbólico* en el que se manejan símbolos como el lenguaje y la notación matemática para codificar la información. Para Bruner, lo cognitivo y lo afectivo son interdependientes.

La tercera teoría es la del *aprendizaje significativo* (denominado también *teoría de jerarquías conceptuales*) de Ausubel, Novak y Hanesian (1990): estos autores tienen una nueva visión del aprendizaje con las jerarquías conceptuales y la teoría de la *elaboración* de los contenidos generales para favorecer un aprendizaje significativo. La elaboración se inicia a partir de la percepción que empieza por codificar el dato nuevo; después, se almacena la información de origen perceptivo construyendo una base de datos, y ésta a su vez se reelabora

³ Citado por González y Criado (2004: 135).

posteriormente para construirse en una base de conocimientos, por medio de la representación y la conceptualización. Los contenidos se interiorizan de lo más general a lo más particular. El objetivo es más unidad y globalización que dispersión de los conceptos.

En esta teoría, se distingue entre el aprendizaje *receptivo*, el aprendizaje *por descubrimiento*, el aprendizaje *memorístico* y el aprendizaje *significativo*. Este último tipo de aprendizaje surge cuando el aprendiz, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos y les da un sentido gracias a las estructuras conceptuales que ya posee. Es así como el aprendiz aprende al encontrarle sentido a lo que está adquiriendo.

La última teoría que citaremos aquí, es la de la *teoría de procesamiento de la información*: el interés por el estudio de los procesos mentales aparece con el desarrollo de las ciencias del ordenador y la psicolingüística. El procesamiento de la información analiza, poniendo el énfasis en los procesos mentales, cómo los aprendices procesan la información: cómo la perciben, la almacenan, la recuperan y finalmente operan. Según Atkinson y Shiffrin (1968)⁴, la información pasa secuencialmente por tres diferentes almacenes de distintas capacidades, organización y duración que son la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

El organismo se considera desde una perspectiva cognitiva y afectiva. A diferencia de los conductistas, el aprendiz es el protagonista de su aprendizaje, y éste no consiste en la modificación del comportamiento sino en la de los conceptos y conocimientos previos. En este paradigma, la Inteligencia se ve mejorable –y no estática como en el conductismo– lo cual implica enseñar a ser inteligente. Se ofrece una enseñanza significativa para

⁴ V.: Gonzalez y Criado (2004: 106).

facilitar el almacenamiento (las mnemotécnicas) de lo aprendido en la memoria a largo plazo, con el fin de desarrollar las capacidades, las estrategias cognitivas y metacognitivas. En cuanto a la memoria, los investigadores no se interesan sólo por su lado memorístico sino que ven diferentes memorias con distintas funciones, de capital importancia en el procesamiento de la información. Se pretende también potenciar la motivación intrínseca a través del sentido positivo del éxito o del logro.

3. Las teorías de aprendizaje de las lenguas extranjeras

Ante una multitud de preocupaciones por la adquisición de las lenguas maternas y extranjeras en cuanto al cómo de su adquisición y de su aprendizaje, las similitudes y las diferencias entre estas últimas y sus implicaciones, los investigadores llegan a destacar unas diferencias básicas entre la adquisición de una lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera; éstas pueden ser externas o de tipo cognitivo: las primeras remiten a la edad, el contexto y la motivación, y las segundas al conocimiento intuitivo, explícito y descriptivo, a la no percepción de la necesidad comunicativa y a la conciencia metalingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera (de aquí en adelante LE).

Para las diferencias externas, las investigaciones no ofrecen resultados definitivos a propósito de la edad, pero señalan una diferencia aparente que consiste en el acento: resulta más fácil para un niño hablar sin acento que para un adulto. Por otra parte, el contexto desempeña un papel muy importante puesto que determina el tipo de conocimiento: *intuitivo* cuando se trata de una lengua materna en un contexto natural y *explícito* al tratarse de una LE, es decir, en un contexto formal lo que implica esfuerzos para el aprendizaje y un énfasis en la forma (para atender al aspecto lingüístico). La motivación como

elemento fundamental en el aprendizaje de una LE fomenta la apropiación del conocimiento, pero no resulta tan importante en la adquisición de una lengua materna (de aquí en adelante, LM) porque en este caso prevalece la necesidad vital de comunicación.

A modo de resumen y desde una perspectiva intrínseca, la adquisición de una LM se realiza de manera espontánea sin esfuerzo consciente y sin instrucción escolar, y resulta igual para todos los individuos; así como lo afirma Baralo (1999: 11):

La adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal inherente a la condición humana.

Mientras que para el aprendizaje de una LE, en la situación ficticia del aula, el aprendiz no percibe obligatoriamente la necesidad comunicativa, pero necesita una conciencia metalingüística.

3.1. La hipótesis de la "Gramática Universal"

Con su crítica de la obra "Comportamiento verbal" de Skinner (1957), Chomsky (1959) se ataca al modelo behaviorista del lenguaje concebido como sistema de hábitos, y propone su teoría de la gramática universal (GU) como teoría contradictoria o en oposición al conductismo. Chomsky defiende la idea de la dotación biológica específica de la facultad humana del lenguaje: el individuo nace con la capacidad que le permite distinguir ciertos aspectos de la lengua. La GU representa el conocimiento universal de las propiedades comunes de todas las lenguas. El niño "revela" su lenguaje al contacto del habla de los adultos (Roycourt, 2001: 29-33). Los principios universales de la GU permiten una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de las lenguas

extranjeritas, en el sentido en que la “gramática nuclear” tiene *propiedades comunes* a las lenguas y se adquiere sin esfuerzos gracias a la GU. La “gramática periférica”⁵, que consiste en las propiedades *específicas* de una lengua, presenta dificultades en el aprendizaje, y por consiguiente necesita esfuerzos por parte del aprendiz (Baralo: 1999).

3.2. El modelo del Monitor

Krashen (1983)⁶ se preocupa por resaltar la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas segundas. En la teoría que desarrolla apoyándose en cinco hipótesis, Krashen afirma que el aprendizaje no conduce a la adquisición.

La hipótesis de la distinción entre "adquisición" y "aprendizaje" considera la *adquisición* como un proceso natural e inconsciente que permite al aprendiz desarrollar su competencia para la comunicación tal como para una LM. Mientras que el *aprendizaje* se ve como un proceso consciente en el marco de una enseñanza institucional donde se ofrece un conocimiento lingüístico explícito.

En la hipótesis del *monitor*, apoyada en la misma base anterior, Krashen señala que el conocimiento obtenido del aprendizaje solo funciona como guía y corrector del educto⁷. Las condiciones del buen funcionamiento del monitor se resumen en lo siguiente: primero, se necesita más tiempo para la selección y la aplicación de una regla al comunicarse, segundo se pone el énfasis

⁵ Como ejemplo de “gramática periférica”, señalamos el caso del doble auxiliar *ser* y *estar* en español que presenta muchas dificultades para hablantes de lenguas que no lo tienen (como el árabe y el francés).

⁶ V.: el Diccionario de Términos Clave de ELE en: www.cervantes.es.

⁷ El educto se denomina también *salida* (u *output*).

del usuario en la forma y no en la transmisión del significado y tercero se debe conocer las reglas gramaticales.

La hipótesis del *orden natural* trata del orden de adquisición de las estructuras gramaticales tanto para una lengua materna como para una lengua segunda: el aducto⁸ se adquiere según un orden determinado.

Según la hipótesis del *input comprensible*, la adquisición de la LE se realiza a condición de que el aducto que se presenta al aprendiz sea ligeramente superior al que ya posee.

La hipótesis del *filtro afectivo* pone el acento en el factor afectivo del aprendiz en el proceso de aprendizaje. Según Krashen, cuanto más filtro afectivo hay, menos apropiación se realiza, e inversamente, cuanto menos filtro, más apropiación.

3.3. Los modelos de competencia variable

En estos modelos, se introducen otros elementos para explicar mejor el proceso de aprendizaje. El énfasis de investigación se pone en el proceso de uso de la lengua y el producto conseguido. El conocimiento lingüístico y la habilidad para el uso comunicativo de la lengua meta se realizan de manera diferente, tanto en las producciones formales como en las producciones espontáneas según la situación y el contexto lingüístico. Según Baralo (1999) los aprendices actualizan su conocimiento abstracto que constituye, según sus propios estilos, una competencia heterogénea, para crear nuevas producciones en el discurso; por ello, el progreso adquisitivo se considera como el resultado

⁸ El aducto se denomina también *entrada* (o *input*).

de la apropiación de reglas nuevas, a través de la participación en distintos tipos de discursos que generan la ampliación del conocimiento.

3.4. Los modelos interaccionistas

Las investigaciones sobre la interacción en las lenguas extranjeras han demostrado que los nativos y hablantes expertos modifican su lengua al dirigirse a los principiantes o a los extranjeros. Lo importante no está tanto en que las muestras de lengua sean comprensibles, como en que la modificación del input se haga de tal manera que las conversaciones se parezcan a las que se hacen en lengua “maternal”⁹. Esta interacción modificada que garantiza la adquisición depende de una serie de características, como la percepción de una necesidad de comunicarse por parte del aprendiz, la disposición de una buena cantidad de aducto, el conocimiento del tema de conversación, la oportunidad de interacción desinhibida, la exposición a diferentes funciones comunicativas y la consideración del aquí y del ahora del contexto.

De todos los modelos, ninguno puede ofrecer una explicación completa y satisfactoria al proceso de aprendizaje, puesto que cada teoría presta su interés en un aspecto diferente; pero cabe señalar que estas investigaciones contribuyen en la mejora de la enseñanza y en la comprensión del funcionamiento de los métodos y las técnicas de enseñanza.

4. Los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras

Los métodos de enseñanza suelen ubicarse en dos polos, según se fundamenten en principios *conductistas* o *cognitivistas*. De acuerdo con estos

⁹ Siguiendo a M. Baralo (1999: 20), usamos este término en el sentido de lengua modificada con la que el adulto suele dirigirse a los niños muy pequeños.

principios, se pone el foco en los contenidos y el método o en el aprendiz y los procedimientos; por consiguiente, las preocupaciones de los métodos se ven orientadas hacia el qué y cómo enseñar o cómo se aprende.

4.1. El método de “gramática y traducción”

Este método se denomina también *tradicional* o *bilingüe*. Es un método en el que se exige del profesor el conocimiento de las dos lenguas: la del aprendiz y la lengua meta. En este método, la lengua no se considera más que un conjunto (de reglas y excepciones) cuyo aprendizaje se desarrolla por medio de un encadenamiento de reglas aisladas para la memorización. El conocimiento lingüístico asegura el dominio de una lengua extranjera: la gramática y el conocimiento de sus reglas se consideran como básicos para el dominio de la lengua meta y para su aplicación en los ejercicios de traducción de una lengua a otra (Abadía: 2000).

En el método tradicional, el aprendizaje de la gramática sigue un proceso deductivo, es decir que se presenta primero la regla, luego se estudia y practica con ejercicios. En cuanto al léxico, se debe presentar decontextualizado¹⁰, es decir, que se ofrecen listas de palabras por aprender, clasificadas por ejemplo en sustantivos, verbos y adjetivos. El aprendizaje se focaliza en la forma escrita de la lengua. El error resulta negativo y necesita una corrección inmediata. En cuanto a los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje, el aprendiz recibe y memoriza pasivamente los conocimientos puramente lingüísticos proporcionados por el profesor, mientras que este último queda en el centro de dicho proceso.

¹⁰ Señalemos aquí, que en el manual de tercer curso *ven a ver imágenes de hoy* encontramos también este tipo de listas de palabras decontextualizadas en cada unidad didáctica, bajo el título de: *amplía tu léxico*.

En lo que concierne al material, se utilizan libros de gramática y diccionarios bilingües con el objetivo de desarrollar la capacidad de traducción y redacción en la lengua meta, y también de facilitar el acceso a los textos literarios. Sabemos hoy que este método no puede desarrollar una competencia real ni en las habilidades orales, porque se fundamenta en la lengua escrita, ni en las destrezas escritas, porque atiende sólo a los criterios exclusivamente lingüísticos.

4.2. El método “directo”

Este método apareció como reacción al método tradicional; sus principales aportaciones son: primero, la enseñanza en la lengua meta, es decir, directamente y sin usar la LM; segundo, la absoluta prioridad de la lengua oral y el recurso incluso a las formas no verbales de la comunicación como los gestos, las mímicas y los dibujos¹¹.

El entorno de la clase o los objetos concretos que rodean al aprendiz deben ser el punto de partida de una enseñanza concreta y observable; por eso, se ofrecen a los aprendices clases preliminares orales que van progresivamente hacia lo más abstracto. Con este procedimiento se aspira a la construcción de un nuevo sistema lingüístico independiente de la lengua materna del aprendiz; se le prohíbe el recurso a la LM porque ésta se percibe como fuente de interferencia.

La enseñanza de la gramática sigue un proceso inductivo ya que no se acepta ni la LM ni la traducción, y por ello se tiene que proporcionarle al aprendiz ejemplos orales para que el mismo pueda descubrir la regla gramatical por inducción. También, se practica la fonética para una buena pronunciación.

¹¹ Las escuelas Berlitz ofrecen la mejor representación del método directo. Maximilian D. Berlitz fundó su primera escuela en 1878, en los Estados Unidos, para satisfacer las necesidades de comunicación de los emigrantes.

Los textos y diálogos se presentan al aprendiz contextualizados. El aprendizaje se concibe como imitativo, asociativo e inductivo, y se realiza por medio de la pregunta como recurso principal del método directo. A diferencia del método anterior, el aprendiz no es pasivo sino que participa activamente con sus respuestas, sin embargo el profesor sigue siendo el protagonista de la clase, puesto que se encarga de presentar el conocimiento (Besse. 1995: 27).

4.3. El método “audiolingual”

Este método aparece como reacción al método directo, pero del mismo modo que este último, da más importancia o primacía a la lengua se basa en los principios de la lingüística estructural de Bloomfield y la psicología conductista (Besse, 1995: 38).

Como principios más relevantes, notamos en efecto, que los objetivos de este método conceden más importancia al desarrollo de las destrezas orales, es decir, la comprensión auditiva y la expresión oral. Se retrasa la introducción del aprendizaje de la escritura, porque las características del discurso escrito plantean problemas específicos y diferentes de los del discurso hablado. Para una mejor práctica de la pronunciación, se estudia la fonética en el laboratorio de idiomas, la comprensión auditiva se practica mediante muestras de habla auténticas, y la práctica oral se reduce a una tarea mecánica.

En este método, no se concibe el estudio de la lengua separada de su contexto situacional, pero se interesa más por la forma que por el uso de la lengua; por eso, se privilegia la noción de “modelo” para imitar en los ejercicios estructurales, es decir que se apoya en la presentación de una muestra de

modelos (o “pattern” en inglés), y la progresión con la práctica de los ejercicios estructurales (o “pattern drill”) se realiza por etapas mínimas. Los diálogos que presentan las estructuras gramaticales contextualizadas se repiten y memorizan, con el objetivo de una práctica que se supone creativa porque los aprendices deben ser capaces de transferir lo aprendido en situaciones similares.

El material didáctico incluye los manuales y los magnetófonos. El papel del aprendiz se define como reactivo respondiendo a los estímulos; pero aunque se le otorga al aprendiz ese papel más activo en la clase, el papel del profesor queda central y muy importante.

4.4. El método “estructuro-global audiovisual”

Este método fue desarrollado conjuntamente por un equipo del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, dirigido por Petar Guberina (1965), y un equipo de la Escuela Normal de Saint Cloud (Francia), dirigido por Paul Rivenc (1977).

El método SGAV tiene el mismo origen que el método anterior, pero con dos diferencias importantes: la lengua oral se presenta acompañada con imágenes: se ilustra la situación, luego se presentan las expresiones lingüísticas; la segunda diferencia consiste en la comprensión “global”, es decir que el contexto situacional debe preceder a las estructuras comunicativas, porque se considera que las estructuras no deben presentarse de manera decontextualizada.

Igual que en los métodos anteriores, la lengua oral tiene prioridad sobre la lengua escrita. La ilustración en este método es central en la transmisión del significado, en el proceso de asimilación y la transferencia de lo aprendido. El

aprendiz aprende por asociación de la imagen que representa el estímulo con el enunciado que es la respuesta.

4.5. El enfoque comunicativo

No se trata aquí de un método específico, sino de una aproximación metodológica que se quiere diferente de todos de los demás métodos, y que aparece como reacción a los principios en los que se fundamentan los métodos anteriores: en estos últimos, el aprendizaje se limita a la adquisición de hábitos atendiendo a los rasgos formales de la lengua: la construcción correcta de las frases sueltas sin tener en cuenta las necesidades de comunicación.

En cambio, el enfoque comunicativo orienta su énfasis hacia aspectos más racionales y cognitivos, porque se considera que el *lenguaje es una actividad mental* (Abadía, 2000: 81). Esta corriente se desarrolla gracias a Chomsky (1957/1987) y a Hymes (1972/1984), que consideran que las teorías estructurales no pueden proporcionar explicaciones satisfactorias acerca de las características fundamentales del lenguaje, y tampoco pueden dar cuenta del aspecto creativo del uso del lenguaje.

Chomsky empieza por hacer una distinción entre la “competencia lingüística” y el uso individual de la lengua en situaciones concretas, es decir, la “actuación”. Mientras que Hymes intenta ampliar el concepto de competencia lingüística al de “competencia de comunicación” introduciendo la *función social* de la lengua. Para él, la competencia no se limita sólo a la competencia lingüística sino que debe abarcar los conceptos de adecuación y aceptación de la

comunicación. La competencia comunicativa es saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. En la competencia comunicativa, los enunciados se ven como realidades lingüísticas y socialmente apropiadas.

La enseñanza comunicativa se basa en el uso de la lengua y no en el conocimiento lingüístico, esto con el fin de comunicarse y usar la lengua meta en situaciones comunicativas reales de la vida cotidiana. En este enfoque, los objetivos se resumen en el desarrollo de las cuatro destrezas, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y del criterio de autoevaluación. La realización de la autonomía del aprendiz focaliza el interés en los procedimientos, es decir, en el cómo se aprende y el cómo se tiene que enseñar. La enseñanza se centra en el aprendiz, y éste ya no se considera como pasivo, sino activo y participativo.

5. Enfoques metodológicos de la expresión escrita

La mayoría de los lingüistas del siglo XIX prestan más atención al lenguaje oral (Goody, 1994: 282). El lingüista Saussure da la primacía al lenguaje oral porque, considera la escritura como un sistema de representación del lenguaje oral. Para él, la escritura es una actividad que depende de la lengua hablada, porque ésta precede aquella (Saussure: 2002); la escritura fija el lenguaje articulado y lo convierte en un objeto visible y permanente en el espacio y en el tiempo pasando de la fonía al grafismo; el lenguaje articulado se transforma en otro lenguaje con su independencia y sus particularidades. Por otro lado, la escritura permite al hombre activar sus procesos cognitivos superiores para la reflexión, el análisis y la síntesis de su propio pensamiento.

En cuanto al concepto de *escritura*, se emplea para designar no sólo los aspectos *caligráficos*, sino también los aspectos *motores* de la actividad, el

producto (o sea, el texto escrito), la *actividad* que se desarrolla a lo largo de la tarea de escribir. Con Sánchez y Cueto (1998)¹², se matiza el concepto como una actividad que integra diferentes habilidades que permiten representar gráficamente las palabras y por otra parte elaborar un texto; con esta distinción, se hace la diferencia entre escritura *mecánica* y escritura *creativa*. La habilidad en escritura se basa en tres ejes:

- i. *El escritor* con su conocimiento, su personalidad y sus actitudes;
- ii. *El producto*, es decir, una comunicación que implica saber producir un mensaje que vincula un contenido conforme a las condiciones y características del texto escrito, y una lengua que implica cierta competencia lingüística;
- iii. *El proceso* es la actividad mental del escritor mientras escribe; esta actividad incluye la planificación, la textualización y la revisión.

5.1. Enfoque basado en la gramática

Este enfoque aparece primero en el contexto de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego pasa al de enseñanza de las lenguas extranjeras. Se basa en la enseñanza de la gramática de la lengua meta, o sea, el léxico, la sintaxis, la morfología y la ortografía para poder escribir. Se destacan dos modelos: el modelo *oracional* que se basa en la oración y el modelo *textual* o *discursivo* que se fundamenta en la lingüística del texto o gramática del texto. Con este enfoque, el valor sociolingüístico de las palabras no aparece. El modelo lingüístico de la lengua destinado a los aprendices es siempre estándar, neutro, formal y sin variedades dialectales. Por consiguiente, el modelo es prescriptivo y no descriptivo; lo esencial es aprender lo que se debe decir y distinguir entre lo correcto y lo incorrecto.

¹² Citado por Nicasio y Marban (2002: 11).

5.2. Enfoque basado en las funciones

Este enfoque se desarrolla en la enseñanza del inglés y del francés como segundas lenguas dentro del enfoque comunicativo. Su objetivo es enseñar una lengua para usarla y comunicarse. El origen de este método es la concepción funcional de la lengua y la sociolingüística. Se concibe la lengua aquí como una herramienta comunicativa, y no como un conjunto cerrado de conocimientos; se basa en los actos de habla clasificados en grupos genéricos y funciones como *saludar*, *despedirse*, *presentar*, etc. Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (léxico, estructuras, conceptos, etc.) para constituir los contenidos y los objetivos de un curso completo de lengua comunicativa. Cabe notar que en este enfoque, el tratamiento de la expresión escrita es muy limitado, por el principio mismo de la oralidad, y el de funcionalidad de uso en el que se basa este enfoque.

A principios de los años ochenta, la visión de la lengua es descriptiva y no prescriptiva, es decir que se enseña la lengua tal como se utiliza con todas sus variedades y sus especificidades, sustituyéndose así el binomio correcto/incorrecto al binomio adecuado / inadecuado para una determinada situación comunicativa. Se desarrollan en este enfoque métodos para la expresión escrita, según la tipología de textos en los que se incorpora la lingüística del texto: coherencia, cohesión y adecuación (Guillermo: 1999). El concepto de tipología de textos es mucho más operativo que el de la función, pero lo más importante es el énfasis en la comunicación y el uso de la lengua.

Se utilizan en este enfoque los textos dichos “auténticos”, como los artículos de periódicos o los folletos turísticos por ejemplo, para garantizar que lo que se enseña es lo que se dice realmente.

5.3. Enfoque basado en el proceso

Durante mucho tiempo, se ha dado la primacía al producto escrito como único criterio para la valoración de la actividad de escritura. Sin embargo, con la aparición del *modelo de etapas* –que concibe la escritura como una sucesión lineal de etapas– se desplaza el énfasis del producto a la *actividad* que genera el producto. Según Nicasio y Marban (2002: 18), Rroman y Wlecke (1964) definen las tres etapas siguientes para la composición escrita:

- i. *Pre-escritura*: etapa de descubrimiento de ideas;
- ii. *Escritura*: etapa de la escritura de la primera aproximación al texto;
- iii. *Re-escritura*: etapa de la reelaboración del primer diseño y escritura del texto final.

Este modelo de etapas no toma en consideración los procesos internos o mejor dicho los procesos mentales del escritor. Y a partir de este modelo, empieza una nueva conceptualización de la escritura desde una perspectiva cognitiva. El centro de interés no es el texto como producto final sino los *procesos* de composición: en efecto, desde esta perspectiva, el texto ya no se considera como una “una serie de frases sin relación entre ellas, sino [como] una sucesión *coherente y significativa* de proposiciones.” (Bouchiba, 2005: 181). Por supuesto, el término de *proposición* aquí, “no remite a un sentido gramatical, sino lógico”; no se debe confundir con el de *frase*, porque “formaliza la representación de la *idea* en redes semánticas de unidades cognitivas jerárquicamente ordenadas en la memoria de largo plazo” (Bouchiba, 2005:165-170).

Los investigadores que consideran que la gramática y el dominio del uso de la lengua son insuficientes para componer un texto orientan su foco hacia las

actividades mentales que subyacen al acto de escribir, lo que va a desarrollarse con los modelos cognitivos. Con los trabajos de Emig (1971), se fundamentan diferentes modelos cognitivos cuyo interés es el proceso cognitivo que genera el resultado final y el funcionamiento mental del escritor durante la escritura. Desde esta visión señalamos los dos modelos que nos parecen más representativos de los estudios realizados sobre la composición escrita: el modelo de Hayes y Flower (1980) y los modelos de Scardamalia y Bereiter (1987).

Al principio, las investigaciones se inician con el análisis de lo que hacen los aprendices antes, durante y después de la escritura de un texto, (Vázquez: 2005). Los investigadores en psicología de la escritura distinguen entre los novatos y los expertos en escritura: los primeros se limitan al flujo del pensamiento, sin volver a leer ni revisar el texto producido; mientras que expertos utilizan los *subprocesos* de la escritura: buscan, organizan, desarrollan ideas, redactan, evalúan y revisan; además, tienen más conciencia del lector y lo tienen en cuenta. Esto permite destacar y poner en evidencia el perfil de los escritores competentes o expertos que emplean unas estrategias y habilidades cognitivas: analizan el tema, generan ideas, elaboran planes, utilizan borradores y revisan sus textos además de dedicarse selectivamente a las distintas tareas o fases de la tarea.

El modelo de Hayes y Flower (1980) sostiene que las etapas no son lineales sino *interactivas* y por ello, el acto de escribir es recursivo. Esto aparece claramente en este texto de Richaudeau¹³ (1999: 15):

¹³ Nuestra traducción. El texto original está en francés: “J’ai rédigé cet ouvrage lentement et difficilement. Maîtrisant bien les idées que je voulais transmettre mais incapable, en un premier jet, de les exprimer avec les mots exacts; en phrases précises s’enchaînant logiquement...sans répétitions excessives; à la recherche -souvent vaine- d’une écriture claire et nerveuse... suis-je une exception ? Il ne semble pas, si l’on croit les confidences de certains écrivains.”

¹³ Debemos estos datos y el modelo que sigue a Nicasio y Marban (2002:26).

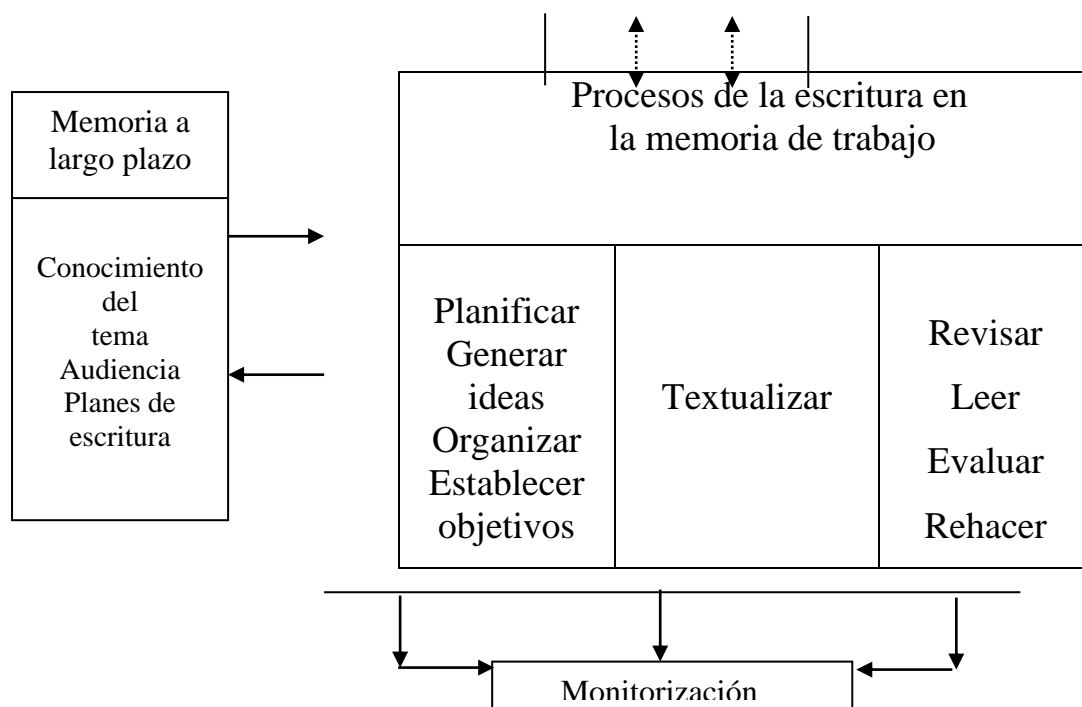
He redactado esta obra lenta y difícilmente. Dominando las ideas que quería transmitir, pero incapaz de expresarlas en un primer golpe con palabras exactas; con frases precisas que se encadenan lógicamente...sin repeticiones excesivas; en busca -a menudo en vano- de una escritura clara y nerviosa... ¿soy yo una excepción? No lo parece, si creemos las confidencias de ciertos escritores.

Hayes y Flower¹⁴ caracterizan la escritura como una *resolución de problemas*; emplean protocolos de pensamiento en voz alta con el fin de indagar los procesos cognitivos de los escritores y elaborar un modelo general; por ello, pretenden explicar la conducta de los escritores a partir de *tres componentes*, así que lo podemos ver en el modelo siguiente:

Tabla N° 1

Modelo de la escritura expositiva de Hayes y Flower (1980)

Contexto de producción		
El problema retórico Tema Audiencia		Textos producidos hasta ahora



Como lo vemos en este modelo, los tres componentes aparecen claramente:

- Primero, *la memoria a largo plazo* del escritor que almacena el conocimiento previo acerca del tema que se va a tratar;
- Segundo, *la representación esquemática de los textos*, el escritor piensa en la situación de comunicación, es decir, en textos y modelos de cómo escribir, lo que implica resolver el problema retórico, la intención del escritor y la audiencia;
- Y tercero, *el proceso de escritura* que se resume en la planificación, la textualización.

Podemos ver también que el modelo incluye la revisión del texto, ya que los autores piensan en la existencia de un sistema de control o *monitorización* que dirige el proceso de escritura. Es lo que resulta en este modelo más nuevo y relevante, porque ya no se concibe la actividad como espontánea o automática. Este sistema se especifica más tarde como un proceso metacognitivo que permite evaluar y autorregular el proceso de escritura.

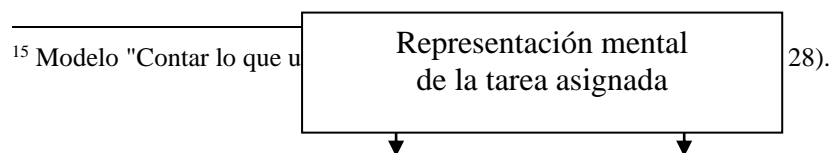
Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen en sus investigaciones dos modelos de composición escrita: en el primero, se trata de contar lo que se conoce o decir lo que uno ya sabe; en el segundo, se procura transformar el conocimiento, o sea:

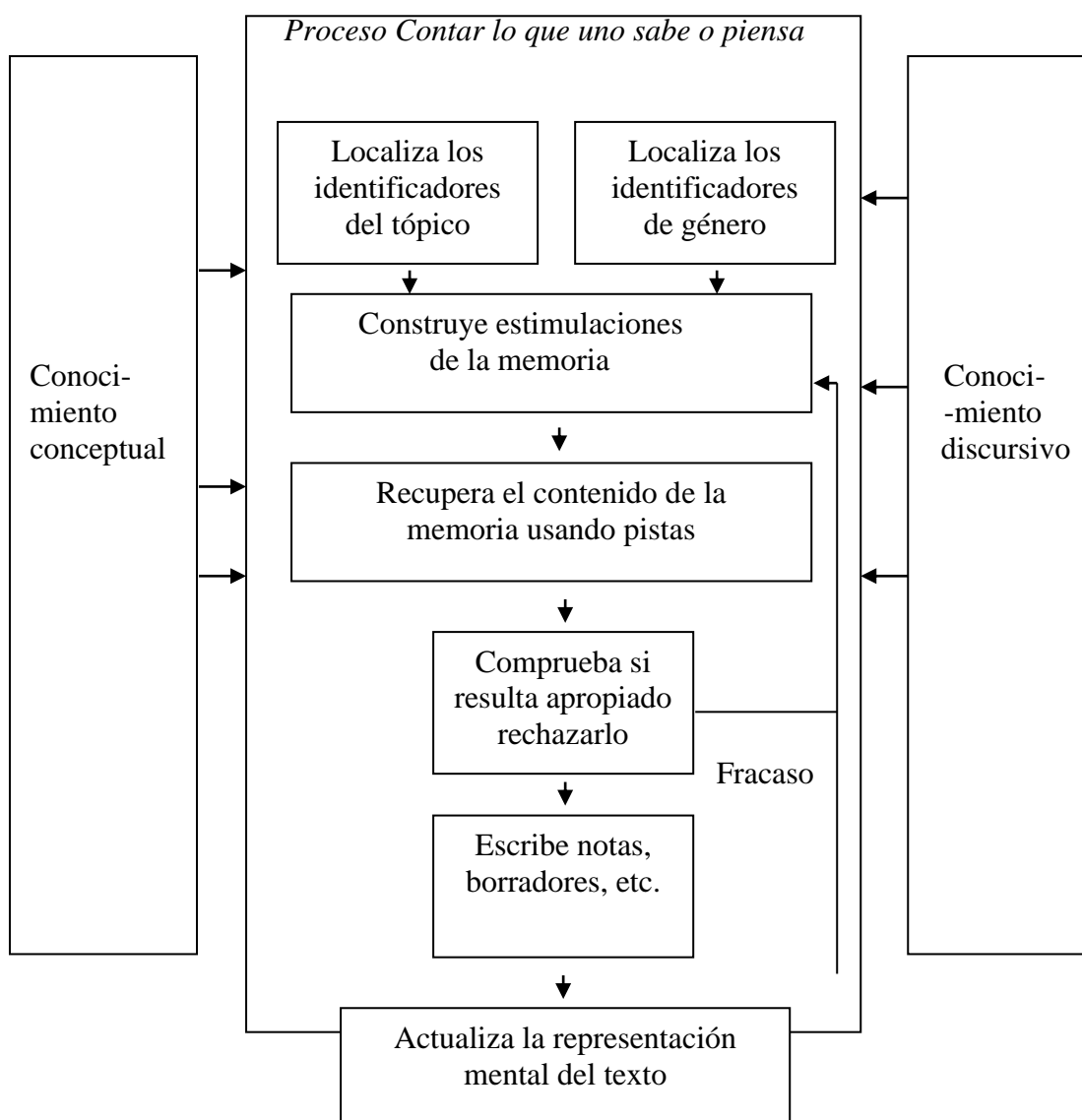
- i. *Escribir es natural.*
- ii. *Escribir es problemático.*

Para ilustrar el primer modelo, podemos dar como ejemplo, la actividad de *escribir una receta*: la persona que “piensa-escibe” o “recuerda-escibe” no se plantea ninguna situación problemática y por lo tanto, no recurre a ninguna actuación estratégica: la persona presenta los ingredientes que ya conoce, luego describe los pasos según su orden de realización. Este modelo se presenta de la manera siguiente:

Tabla N° 2

Modelo n° 1 de Scardamalia y Bereiter (1992: 45)¹⁵

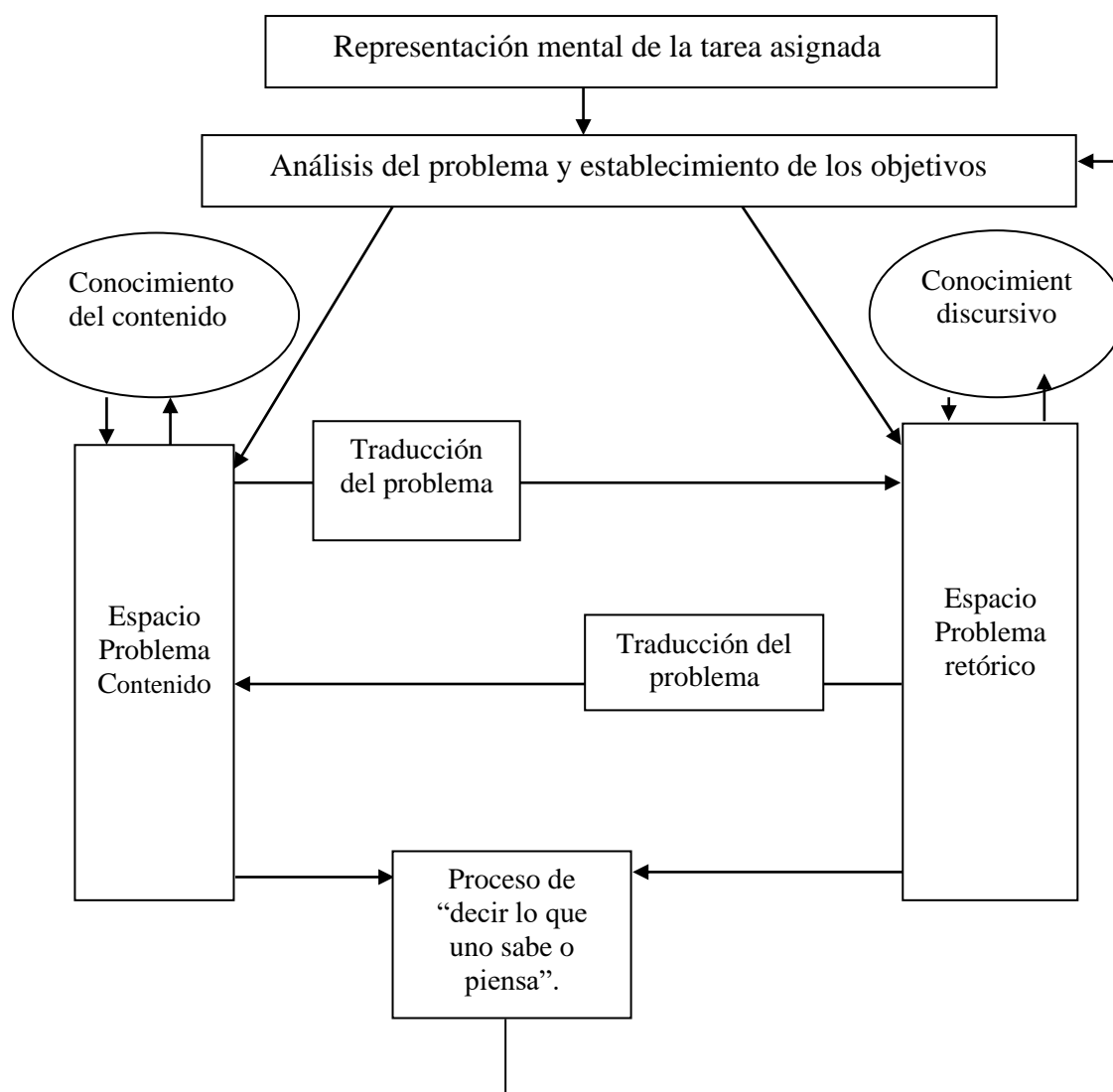




Como lo vemos en este primer modelo, la actividad resulta natural; el escritor piensa, escribe, y recurre sólo a su memoria declarativa. *Contar lo que uno sabe* no representa una situación problemática que implica usar una competencia estratégica, sino implica partir de una representación mental de la tarea y *generar* los conocimientos (tanto al nivel conceptual como discursivo).

En cambio, en el segundo modelo, la escritura se ve desde una perspectiva de *resolución de problemas*, por eso lo denominan *Escribir es problemático*:

Tabla N° 3

Modelo n° 2 de Scardamalia y Bereiter (1992: 47)¹⁶

Desde la perspectiva de resolución de problemas, la escritura implica unas estrategias cuyo aprendizaje necesita una instrucción explícita y específica. El escritor está ante las ideas que recupera de su memoria a largo plazo: *el espacio conceptual* (qué escribir) y los requisitos discursivos del contexto: *el espacio retórico* (cómo hacerlo)¹⁷. Por lo tanto, la tarea del escritor consiste en la búsqueda de adecuación entre estos dos espacios (el conceptual y el retórico),

¹⁶ Modelo "Transformar el Conocimiento" citado por Nicasio y Marban (2002: 29).

¹⁷ V.: Cassany (1999: 5-22).

en qué escribir y cómo hacerlo, lo que implica una transformación de conocimientos que genera conocimientos nuevos (creatividad).

Lo nuevo en este segundo modelo consiste en la concepción de la actividad de escritura como resolución de problema. Esto implica la existencia de un problema que necesita primero, comprensión, después, análisis y establecimiento de objetivos por medio de unas estrategias adecuadas y finalmente, resolución. Por ejemplo, al escribir un texto expositivo relativo a las causas de la delincuencia, necesitamos primero, bastante información sobre el tema (es decir, un conocimiento declarativo que consiste en las causas sociales económicas y políticas de la delincuencia); después, pensamos en el objetivo de la comunicación para poder organizar y encaminar nuestra información hacia un objetivo; este último puede consistir en resaltar las causas, por ejemplo, sociales poniendo el énfasis en el aspecto social del problema, y considerar al adolescente como víctima de la sociedad; entonces, toda nuestra información debe ir en esta dirección.

Conclusión

En nuestro primer capítulo hemos intentado ofrecer una visión general sobre las teorías de enseñanza/aprendizaje y los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, con la intención de poner de manifiesto los fundamentos del proceso de enseñanza/aprendizaje de las LE en general. Hemos podido observar que las teorías y los métodos se pueden ubicar en dos campos opuestos:

Por un lado, el *conductismo* que concibe el aprendizaje como una modificación del comportamiento condicionado; por lo tanto, su interés está en el estudio del comportamiento observable del aprendiz. Por otro lado, el *cognitivismo*, que concibe el aprendizaje como una modificación de las estructuras mentales, centra su interés en el estudio de los procesos cognitivos o las actividades mentales del mismo, y en la orientación de las investigaciones hacia el cómo se aprende.

También, hemos visto cómo el interés por el aspecto intrínseco del aprendizaje empieza con los estudios de Chomsky sobre la Gramática Universal y los de Hymes sobre la “competencia comunicativa”; asimismo, las aportaciones de las investigaciones de Krashen sobre las diferencias entre adquisición y aprendizaje y las hipótesis subyacentes. Así que se ve desplazado el foco de una enseñanza decontextualizada a otra contextualizada, del interés por la forma al contenido y la atención bifocalizada, y de lo extrínseco a lo intrínseco.

Del mismo modo, hemos visto cómo se desarrolla la concepción de expresión escrita, y evoluciona del producto a la función, y después al enfoque procesual en el que fundamentamos nuestra investigación. Desde esta visión, no concebimos la composición escrita como una acumulación de saberes, y orientamos nuestra investigación hacia el saber-hacer que necesita una enseñanza específica; esto, sin excluir el aspecto pragmalingüístico ni el aspecto afectivo, porque concebimos la producción escrita en toda su complejidad, es decir que incluimos el saber y el saber-hacer que nos parecen como elementos interrelacionados e indisolubles y que por lo tanto, no podemos estudiar por separado sino que tenemos que examinarlos juntos, con cierta armonía y de manera equilibrada para una práctica didáctica adecuada.

Introducción

La composición escrita entendida aquí, recordémoslo, como resolución de problemas no consiste sólo en responder de forma mecánica o en un ejercicio que recurre sólo a la memoria declarativa (como por ejemplo, las actividades de tipo morfológico que requieren la transformación de los verbos en un tiempo dado). Según Parra (1990), se habla de un problema cuando se dispone de elementos para comprender la situación que el problema describe, pero no se dispone de un sistema para respuestas inmediatas. La composición de un texto es una actividad compleja que incluye operaciones mentales para poder definir el problema, seleccionar los procedimientos, evaluar los resultados intermedios y revisar todo aquello encaminado por unas estrategias hacia la meta que se quiere lograr.

Para entender mejor cómo un aprendiz aprende o cómo puede resolver un problema, es importante tener en cuenta lo que se conoce hoy del funcionamiento de su cerebro. Los neurofisiólogos distinguen, en el cerebro humano, tres cerebros:

El cerebro reptil es la parte más primitiva de nuestro cerebro que sirve para las actividades vitales: comer, beber, dormir, los instintos de conservación o de reproducción y se encarga del aprendizaje mecánico de la vida diaria. Esta parte no es verbal, y es insensible al pensamiento o al razonamiento.

El límbico es el cerebro de las emociones, los sentimientos, los deseos, la motivación, la memoria, el sentimiento de competencia e incompetencia. Este cerebro tampoco es verbal, y es también insensible al razonamiento.

El córtex, cuya función es el procesamiento de la información; se encarga del razonamiento, el análisis y la síntesis. Es verbal, y no puede funcionar solo,

porque depende del cerebro reptil y del límbico. La condición de su correcto funcionamiento es la armonía y el equilibrio entre los tres cerebros que permite evitar los bloqueos y la inhibición. Por otra parte, el neurobiologista americano R. Sperry¹⁸, afirma que el cerebro del ser humano se divide en dos hemisferios (derecho e izquierdo) que disponen cada uno de funciones específicas. El hombre es el único ser vivo cuyos hemisferios tienen diferentes funciones, gracias a la simetría funcional del cerebro: el hemisferio derecho actúa de manera simultánea, global, visual, analógica y holística, mientras que el izquierdo donde se sitúan las funciones básicas del lenguaje, procesa la información de forma secuencial, lineal, lógica y analítica.

Tras los trabajos de Sperry, psicólogos y especialistas en escritura como Cassany y Páez se inspiraron de sus hallazgos para delimitar las funciones de cada hemisferio *en la escritura*; y es a partir de estas características neurobiológicas propias del ser humano que se vio la necesidad de considerar la actividad de componer un texto en toda su complejidad, y de abarcar diferentes saberes, como el saber-hacer y el saber-ser.

Si las propiedades fisiológicas son importantes, las facultades psicológicas no lo son menos; por eso, nos parece necesario examinar aquí, la composición escrita bajo *tres* perspectivas que, aunque pertenecen a campos *diferentes*, se *complementan* para permitirnos acercarnos a esa complejidad a la que acabamos de referirnos, y para comprenderla mejor.

1. La perspectiva cognitiva

¹⁸ Roger Sperry obtuvo el Premio Nobel de medicina por sus hallazgos sobre las particularidades del cerebro humano. V.: Colloque International de gestion mentale (1996).

A partir de esta perspectiva, la variable cognitiva entra en juego como factor personal que influye en el aprendizaje y en la producción de una lengua; consta de las capacidades racionales como la inteligencia, la memoria y los procesos mentales como la inducción, la deducción, la síntesis, el análisis y la creación.

1.1. Los componentes cognitivos

La memoria es una facultad humana cuya función es retener todo tipo de información incluso las experiencias vividas. También, es un componente relevante implicado en la actividad de la escritura. La memoria está constituida por una serie de sistemas con diferentes funciones¹⁹.

La memoria sensorial almacena la información recibida por los órganos de los sentidos. La información visual dura sólo unos milisegundos luego pasa a la memoria operativa. Este almacén con su gran capacidad proporciona una representación isomorfa de la realidad, pero sólo la información a la cual prestamos atención²⁰ pasa a la memoria operativa.

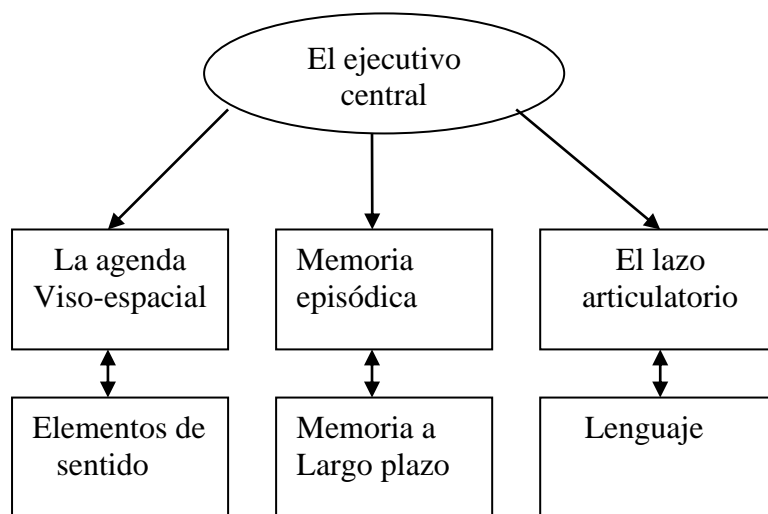
La memoria operativa denominada también memoria de trabajo retiene la información provisionalmente es decir durante la ejecución de la actividad cognitiva. Este almacén es donde se maneja la información y está en relación constante con el ambiente y la memoria a largo plazo. La memoria operativa tiene la función de inhibición de respuestas automáticas y de la información inadecuada, entre otras la comprensión de la tarea, la formulación de objetivos inmediatos y la resolución de problemas. Cabe señalar que la selectividad en la

¹⁹ Para más detalles sobre el funcionamiento de las memorias, remitimos a Richaudeau (1999).

²⁰ Según Sillamy (1999), la atención es la concentración del espíritu sobre algo. Se distinguen por una parte, dos categorías: la atención involuntaria que depende del ambiente exterior y la atención voluntaria que depende del individuo y de sus motivaciones; y por otra, procesos atencionales automáticos y otros conscientes y controlados. V.: Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation (1994).

tarea se debe a su capacidad limitada así que no puede hacerlo todo al mismo tiempo. Los estudios de Baddeley (2000) nos ofrecen una idea más clara sobre la memoria operativa y sus subsistemas, así como lo vemos en el esquema siguiente:

Tabla N° 4
Componentes de la memoria según Baddley (2000)²¹



Como se puede ver en este esquema, *el sistema supervisor* o "ejecutivo central" está relacionado con dos almacenes: *el lazo articulatorio* y *la agenda viso-espacial*.

- El lazo articulatorio cumple con la función de retener la información verbal: tiene la capacidad de un almacenamiento *pasivo* y la de un mantenimiento *activo* de la información verbal hablada: cuando el aprendiz está ante un tema de expresión escrita, lo lee, hace procesar la información por la memoria sensorial, y lo activa en el lazo articulatorio de manera que esta repetición fonológica intrínseca le permita renovar y mantener la información.

²¹ Citado por A. Piolat (2004).

El lazo articulador es también responsable de la transformación automática del lenguaje visual en una forma fonológica.

- El segundo almacén, *la Agenda viso-espacial*, se encarga de la información de carácter visual y espacial.

La memoria a largo plazo es donde se almacena la información de toda la vida: conocimiento del mundo, conceptos, experiencias y estrategias de actuación. Esta memoria tiene una capacidad ilimitada. Según la información que puede retener, se distinguen dos memorias diferentes:

- La memoria *declarativa* se encarga de retener la información del conocimiento del mundo: hechos, sucesos, fechas y experiencias (memoria episódica), y los conceptos (memoria semántica).

- La memoria *procedimental* sirve especialmente para la ejecución del aprendizaje de diferentes habilidades que se activan ante una demanda, una tarea específica como la escritura. En cuanto a la apropiación de estas habilidades, hace falta un aprendizaje explícito y una práctica frecuente.

1.2. Los procesos cognitivos

Los procesos cognitivos son las actividades de pensamiento superior que se ponen en marcha durante el transcurso de la tarea de la composición escrita. Citaremos aquí tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión. Dichos procesos incluyen subprocesos más específicos, como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias.

i. El proceso de *planificación* pasa por tres fases:

- En la primera etapa, el aprendiz intenta realizar una representación mental del problema retórico, es decir, cómo escribir su texto por medio de una

configuración pre-lineal²² del mismo que consiste en unas representaciones gráficas que no sean forzosamente ordenadas: esquemas, palabras, frases, ideas, imaginar al lector, pensar en la tipología del texto y en los esquemas textuales utilizados anteriormente, identificar las diferencias de la presente situación para la formulación de objetivos. La configuración pre-lineal se realiza con la recuperación de las informaciones de la memoria declarativa y procedimental.

- En la fase de la generación de ideas el aprendiz intenta actualizar y recuperar toda información almacenada en la memoria a largo plazo seleccionada por la memoria operativa: información “pertinente”.

- Luego viene la etapa de la organización de las ideas generadas que da lugar a la elaboración de la primera versión del significado en forma de plan.

ii. *La textualización* es el proceso de la elaboración en forma discursiva del texto a partir de la configuración esquemática del mensaje; éste se apoya en la referenciación y la elección de las formas verbales según los objetivos fijados para la enunciación, la elección de las formas de modalidades y luego para la linealización; esta última permite transformar la estructura semántica pre-textual en un discurso lineal con proposiciones conectadas entre sí, y asegurar la cohesión y la coherencia.

iii. *La revisión* permite al aprendiz evaluar, diagnosticar y operar. Páez (2001: 283) califica la revisión como una actitud crítica por parte del escritor:

Una vez la escritura del primer borrador ha terminado, es el momento de mirar lo escrito con ojos críticos: tachar, corregir, añadir, transformar... Es el momento de llamar al crítico y ponerlo a trabajar.

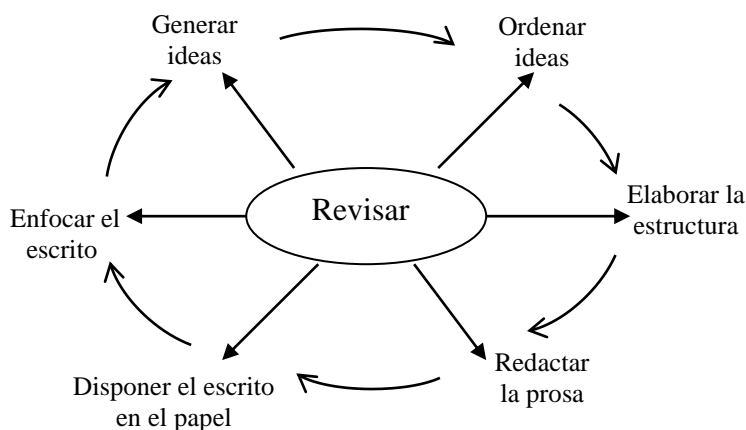
²² Para más detalles sobre los esquemas de configuración pre-lineal y las estructuras semánticas, V.: Cassany (2002).

El aprendiz va a evaluar su texto comparando su representación mental con el texto producido por medio de los borradores y esquemas; luego pasa a la identificación y la localización selectiva de los fallos, errores e imperfecciones de tipo sintáctico, semántico y pragmático; por fin, efectúa las modificaciones necesarias y corrige eliminando, sustituyendo, transformando y reformulando lo escrito.

Para Cassany (2002: 231), “la revisión no representa una mera técnica o supervisión del texto final, sino una actitud de escritura y un estilo de trabajo”. Con este propósito, el autor destaca las diferencias entre los aprendices y los expertos: para los primeros, la revisión consiste en la corrección de los errores, preocupándose sólo de palabras o frases aisladas; revisan mientras leen y proceden palabra por palabra. Mientras que los expertos revisan con el fin de mejorar el texto de manera global, ponen su énfasis en partes extensas del texto, como por ejemplo revisar las ideas de un párrafo, y toman decisiones en cuanto al cómo encaminar su revisión. Para ellos, la revisión forma parte del proceso del desarrollo y la redacción de las ideas. Además, como tienen una imagen clara de sus textos o dicho de otra manera una configuración pre-lineal bien elaborada, su revisión consiste en comparar esta imagen con el texto producido. Por ello, consideran la relevancia de la revisión como lo vemos en el esquema siguiente:

Tabla N° 5

Modelo de revisión según D. Cassany (2002: 231)



Con este esquema, Cassany resalta la relevancia del proceso de revisión dándole una posición central en cuanto a la conexión los procesos de escritura. Revisar mientras se escribe se califica de actuación estratégica, de evaluación y autorregulación, lo cual supone la intervención de la metacognición.

1.3. La metacognición

El concepto de *metacognición* fue introducido en 1976 por Flavell (citado por Williams y Burden: 1999); designa el conocimiento que tiene el sujeto sobre su pensamiento, es decir, el conocimiento de uno mismo y del funcionamiento de sus propios procesos mentales. Su importancia es capital tanto en el aducto como en el educto, puesto que se encarga de la autorregulación y de la evaluación del funcionamiento de los procesos mentales superiores. En ambas situaciones, su función es saber qué lo que se quiere lograr y saber cómo lograrlo. Dicho de otra forma, la metacognición es la conciencia que permite al aprendiz por un lado, determinar el objetivo de la tarea que debe realizar y las estrategias que debe emplear para lograrlo, y por otro lado, controlar la ejecución de la actividad de la escritura.

En resumen, se puede decir que la metacognición tiene cuatro especificidades: el conocimiento de los objetivos por medio del esfuerzo mental, la elección de las estrategias conforme con la situación para el logro de la meta, el control del proceso de ejecución y por fin, la evaluación de los resultados obtenidos.

1.4. Las estrategias cognitivas y metacognitivas

La *estrategia* es un término de origen griego. Su acepción más común es el arte de dirigir las operaciones militares; su segunda acepción es la que se refiere a planificación de las etapas necesarias para conseguir una meta. En didáctica, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, “se habla de estrategia cuando se ponen en juego o en interacción las capacidades y los conocimientos para lograr un objetivo” (Ph. Meirieu, 1987: 128). Se puede considerar pues, como una guía de las propias actividades, y concebir también como un “cierto cálculo racional” (Plaisance y Vergnaud, 1998: 114). Las estrategias, percibidas como guías de las acciones que hay que seguir, son siempre conscientes e intencionales Álvarez et al (2003).

Las estrategias se observan al nivel del comportamiento, los pasos, las técnicas usadas por el aprendiz a través de los borradores por ejemplo; contribuyen en la madurez cognitiva y favorecen la autonomía del aprendiz.

En lo que concierne a las estrategias implicadas en la composición escrita, se trata especialmente de estrategias cognitivas y metacognitivas. Para Gaskins y Elliot (1999: 87-109), las primeras tienen relación con el logro de la meta, y las segundas con el control.²³ Con la actuación estratégica, los procesos cognitivos y metacognitivos cobran las características de la intención y la conciencia. Estas estrategias funcionan según las etapas de la actividad.

La intervención de las estrategias cognitivas en la primera fase del acceso al conocimiento consiste en la generación de ideas, búsqueda de la información

²³ V.: Citado por Álvarez (2003: 20).

acerca del tema, de los tipos textuales, los modelos previos y los planes almacenados en la memoria a largo plazo, además de definir la intención. En cuanto a las estrategias metacognitivas, su papel consiste en reflexionar sobre el proceso de escritura y evaluar las estrategias seleccionadas.

En el segundo paso de la planificación, las estrategias cognitivas permiten seleccionar la información pertinente para el tema, formular los objetivos, categorizar, clasificar o jerarquizar la información según su importancia, el espacio o según el criterio cronológico encaminando la acción hacia la elaboración del plan. Mientras que las estrategias metacognitivas diseñan conscientemente el plan para seguir cómo se eligen, revisan y corrigen las estrategias cognitivas: las estrategias metacognitivas supervisan el plan y las demás estrategias.

En el paso de la producción textual, las estrategias cognitivas atienden al género discursivo y las reglas textuales: la cohesión, la coherencia y la adecuación, teniendo en cuenta los borradores y los textos intermedios.

Al nivel de la revisión, las estrategias cognitivas consisten en la lectura para diagnosticar los fallos y operar para su corrección. Esta misma lectura de revisión se efectúa de forma selectiva con la intención de lograr una eficiencia al nivel de las estrategias metacognitivas.

2. La perspectiva pragmalingüística

Considerando que la producción de textos se basa en tres ejes, no se puede excluir de tal actividad el conocimiento lingüístico, pragmático, sociolingüístico y estratégico, es decir, una competencia comunicativa, puesto que constituye

una base fundamental. Escribir un texto no es sólo una actividad mental, sino también una comunicación escrita.

2.1. La competencia comunicativa

Al introducir la función social en la competencia lingüística, Hymes (1984) ve que la competencia comunicativa debe abarcar los conceptos de adecuación y aceptación; por lo cual la define como la capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber cuándo hablar y cuándo callar, saber qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué modo. La competencia comunicativa incluye los procesos lingüísticos, psicológicos y sociolingüísticos, y se manifiesta también tanto en el código oral como en el escrito. Al desarrollar un modelo de la competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) especifican diversas subcompetencias: *la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica*²⁴.

2.1.1. La competencia lingüística

La competencia lingüística es el *conocimiento* de los recursos formales de la lengua y el grado de capacidad que tiene el aprendiz para interpretar y formular frases correctas, lo que implica un uso adecuado del vocabulario y de las reglas gramaticales de la lengua meta. Esta competencia consta también de varias subcompetencias.

i. *La competencia léxica*: se refiere al conocimiento del vocabulario como elementos léxicos: las palabras y su polisemia, es decir, los distintos sentidos que puede tener una palabra (por ejemplo, la palabra *cuarto* significa una

²⁴ Citado por Giovannini y Peris (1996).

habitación, un numeral ordinal y la cuarta parte); también las expresiones hechas con funciones comunicativas (como *buenos días*, *hasta luego*) y los refranes. En cuanto a los elementos gramaticales, se trata de clases cerradas de palabras como los artículos, los pronombres personales, los demostrativos, los pronombres relativos, los posesivos y las preposiciones.

ii. *La competencia gramatical* es el conocimiento de los recursos gramaticales y los principios que rigen la lengua meta que quiere adquirir el aprendiz; es también la capacidad para comprender y expresar significados por medio de frases y oraciones bien formuladas.

La competencia gramatical se compone primero de la morfología que se preocupa de la organización interna de las palabras: raíces y afijos de derivación (como *re*, *des*, *sub*, etc.) y de formación de las palabras (simples, complejas, compuestas e invariables), afijos de flexión y desinencias de los verbos. Segundo, de la sintaxis que se preocupa por la organización de las palabras en forma de oraciones en función de los elementos, las categorías, las clases y las estructuras.

iii. *La competencia semántica* se refiere al conocimiento y el control del significado; primero, es léxica cuando se trata del significado de las palabras: la referencia, la connotación, la sinonimia, la antonimia; y segundo, es gramatical cuando se trata de unidades gramaticales.

iv. *La competencia ortográfica*: Es la capacidad de percibir y producir las formas del sistema alfabético y las letras: las mayúsculas, las minúsculas, la ortografía de las palabras y los signos de puntuación.

2.1.2. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística consiste en el conocimiento de la dimensión social del uso de la lengua, es decir, en saber elegir de manera apropiada entre varias formas de registros de comunicación para cada situación concreta, y adecuar el comportamiento lingüístico con el contexto sociocultural, como por ejemplo, usar correctamente las normas de cortesía y las formas de tratamiento: formal, informal y familiar.

2.1.3. La competencia pragmática

La competencia pragmática es la capacidad de interpretar y construir textos, y por lo tanto resulta fundamental que el discurso esté cohesionado en su forma y sea coherente en su significado. Según P. Coivrier y D. Gaonac'h (1996), el texto se fundamenta en tres bases de naturaleza diferente: la continuidad referencial (o sea hablar del mismo argumento), la continuidad lógica y argumentativa (o sea la coherencia) y la continuidad enunciativa (por lo que se refiere al interlocutor y la finalidad del discurso). Esta competencia se divide en dos subcompetencias: la primera es funcional, y la segunda, discursiva.

- *La competencia funcional*: el texto como comunicación escrita requiere: esta competencia para la realización de las funciones comunicativas, las microfunciones para el uso funcional de los enunciados que suelen ser breves, y las macrofunciones para el uso funcional del discurso (para la descripción, la narración, la exposición y la argumentación).

- *La competencia discursiva* se define como la capacidad de organizar y estructurar oraciones en secuencias para la producción de fragmentos coherentes. Esta capacidad supone el conocimiento de la ordenación de las oraciones con el objetivo de producir un discurso que asegure una lógica

discursiva y temática por medio de la coherencia textual. Para A. Reboul y J. Moeshler (1998) la coherencia es la propiedad definitoria del discurso. Como esta misma coherencia depende de los marcadores textuales, la producción de un discurso coherente implica entonces dominar, o por lo menos conocer, las cuatro “meta-reglas” textuales siguientes:

i. La “meta-regla” de *repetición* que se refiere a los elementos de repetición contenidos en el texto, porque se habla del mismo objeto, persona o mejor dicho del mismo argumento: estos elementos facilitan y permiten un desarrollo temático coherente.

ii. “La meta-regla” de *no contradicción* que no permite la introducción de elementos semánticos que contradicen los contenidos presupuestos.

iii. “La meta-regla” de *progresión* que supone una progresión en el desarrollo del texto gracias a un aporte semántico renovado constantemente.

iv. “La meta-regla” de *relación* que exige que los hechos del mundo relatado en el texto estén relacionados.

Las reglas de *repetición* y las de *progresión* son propias del discurso e independientes de las consideraciones exteriores, mientras que las de *no contradicción* y de *relación* sirven para relacionar los contenidos del texto (Reboul y Moeshler: 1998).

Pero, cabe señalar que para respetar estas “meta-reglas” y realizar un texto coherente, el aprendiz *necesita unos conocimientos y recursos específicos del discurso*, es decir, los elementos cohesivos para la conexión entre las proposiciones que pueden asegurar una transición local, al nivel de los enunciados:

- Entre otros recursos, empezaremos por citar *las anáforas* que permiten al aprendiz seguir hablando del mismo argumento retomando la información (como por ejemplo en: mi amigo ha comprado una serie de libros pero me *los* vendió). Las anáforas pueden ser pronombres personales, posesivos o adverbios; cuando se refieren a sintagmas posteriores se llaman *catáforas*. Los recursos anafóricos son muy importantes para asegurar la cohesión.

- También, podemos señalar los *deícticos* que se refieren a la situación en la cual se produce el enunciado; pueden ser deícticos personales (yo), espaciales (aquí) o temporales (actualmente). Según W. Klein (1989), el principio de los deícticos funciona de la *misma manera en todas las lenguas*. Esto nos parece muy importante para nuestros alumnos, en la medida en que los conocimientos lingüísticos adquiridos en lengua árabe pueden facilitar el acceso a la lengua española (Bouchiba: 2005).

- Asimismo, no tenemos que olvidar *las elipsis*: éstas sirven para la cohesión textual, pero no con elementos lingüísticos sino con su omisión, para evitar la repetición innecesaria de un argumento ya citado anteriormente.

- Y para terminar, añadiremos *los conectores pragmáticos* que son marcadores lingüísticos pertenecientes a diferentes categorías gramaticales, como las conjunciones de coordinación y subordinación, y a diversos tipos, como los conectores *argumentativos* (porque, como, etc.), los conectores *conclusivos* (por fin, así, etc.), los conectores *adversativos* (pero, sin embargo, mientras, etc.) y los conectores *reevaluativos* (finalmente, de todas maneras, etc.).

Ciertamente, estos conectores tienen una función altamente discursiva, sirven para organizar el discurso. (Boudalia Greffou, 1989: 92). Pero debemos recordar que tienen también cierta función cognitiva, ya que sirven de guía

tanto para la intención como para la interpretación, y esto cuando tocan a las oraciones para estructurar las ideas. M. Charolles (1995); lo cual, supone que su aprendizaje es inseparable de las cuestiones de razonamiento y de intención.

2.1.4. La competencia estratégica

Hemos visto (cf. infra, 1.4.) que el concepto de estrategia remite al uso *reflexivo* de los procedimientos, es decir, a un proceso mediante el cual el aprendiz elige, toma decisiones, coordina y aplica los procedimientos para lograr sus objetivos. El reciente interés por parte de los psicólogos en cuanto a las estrategias cognitivas usadas por los aprendices para aprender y solucionar problemas se debe a los *modelos de procesamiento de la información*. La participación del aprendiz en su aprendizaje por medio de las estrategias, deja pensar que el aprendiz no es pasivo, sino implicado activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. R. Oxford (1990)²⁵ considera que por un lado, el objetivo de las estrategias de aprendizaje está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, y por otro lado, que permite la autonomía del aprendiz y el control de su propio aprendizaje. Según Pozo y Monereo (2002), las estrategias se ubican en un plano interdisciplinar y transdisciplinar; y las habilidades metacognitivas que se ponen en juego en la planificación y regulación de acciones dirigidas a metas, superan el plano escolar e inciden en otros escenarios sociales.

Las estrategias se dividen en dos tipos: las estrategias *directas* y las *indirectas*. Las primeras contribuyen directamente en el aprendizaje, y consisten en las operaciones cognitivas relacionadas con la memoria, y la inducción y la deducción que sirven para la adquisición del conocimiento lingüístico. Las segundas se reparten en tres subtipos: las *metacognitivas* que sirven de apoyo y de control al aprendizaje, las *afectivas* que se relacionan con las motivaciones y

²⁵ V.: Williams y Burden (1999: 159).

las actitudes, y por fin las *sociales*, las que incitan a la interacción (Ruiz y García: 2006). También, las estrategias se distribuyen según cinco funciones:

i. Las *estrategias de ensayo* consisten en la repetición activa de los contenidos, como por ejemplo leer y repetir lo aprendido en voz alta, usar reglas mnemotécnicas, tomar notas y utilizar el subrayado.

ii. Las *estrategias de elaboración* consisten en hacer correcciones y relacionar los nuevos datos con los anteriormente adquiridos.

iii. Las *estrategias de organización* son las que sirven para agrupar la información y estructurar el contenido a fin de facilitar su recuperación.

iv. Las *estrategias de control* permiten la supervisión y la compensación del educto. Estas estrategias están en relación muy estrecha con la metacognición e implican la toma de conciencia de lo que se está tratando de hacer. Las estrategias de control incluyen las de planificación, las de regulación y las de evaluación.

v. Las *estrategias afectivas* sirven para mejorar la eficacia del aprendizaje.

Después de lo que acabamos de exponer sobre las estrategias, podemos definir la *competencia estratégica* como la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales para una comunicación eficiente y una mejor comprensión de los fallos debidos a las deficiencias en el conocimiento de la lengua, o de otros fallos que obstaculizan o impiden la comunicación. Para M. Canale (1980), la competencia estratégica forma parte de la competencia comunicativa, mientras que para Bachman (1990), es “una habilidad general que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada”²⁶.

²⁶ V.: el Diccionario de Términos Clave de ELE en: www.cervantes.es.

Aplicada a la actividad de la escritura, la competencia estratégica se define como la capacidad del aprendiz para resolver problemas a cada paso con una toma de decisiones reflexivas e intencionales para conseguir un texto conforme a las características textuales.

3. La perspectiva afectiva

Partiendo de que la composición escrita es un conjunto de saberes, la perspectiva afectiva es un factor personal que se considera como una condición para un aprendizaje eficiente y que abarca la motivación, las actitudes y los valores.

3.1. La motivación

La motivación se define como un factor individual que constituye el conjunto de las razones que impulsan una persona a aprender una lengua; estos motivos son de tipo personal o ambiental. El aprendiz realiza las tareas por la satisfacción que le produce la recompensa que puede ser interna (interés, curiosidad, deseo) o externa (premio, regalo, nota).

La motivación es una variable que determina el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que es un factor principal de fracaso o de éxito escolar. Hay que notar que la motivación no se puede observar directamente sino sólo a través de las manifestaciones externas de la conducta de los aprendices. Según M. Croizier (1997), no se puede distinguir entre crear el éxito y crear la motivación, y por lo tanto el docente no debe limitarse a transmitir el conocimiento, sino debe transmitir también valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia la actividad requerida en particular. En este campo, se

destacan los trabajos de T. Alonso (1997) en los que aparecen pautas de actuación motivacional de los docentes.

En los paradigmas educativos, se destacan dos líneas psicológicas de investigación de orientación conductista y cognitivista. Las teorías conductistas se basan en la motivación externa o extrínseca, se apoyan en el premio o el castigo como reforzadores para potenciar el aprendizaje. Para ellos, el estímulo genera directamente la respuesta ($E \rightarrow R$). Además, el interés es sólo por el producto y con mayor énfasis en las recompensas externas: el aprendizaje es una actividad que sirve para conseguir recompensas y premios.

En cambio, para las teorías cognitivistas, el estímulo genera una serie de mecanismos internos que mediatizan la respuesta: en el modelo $E \rightarrow O \rightarrow R$, la “O” que significa *organismo* simboliza estos mecanismos. Contrariamente a los conductistas, éstos se interesan por el proceso motivacional: las expectativas del individuo promueven la motivación intrínseca y centrada en las recompensas internas que le proporciona la actividad.

Maslow (1970) jerarquiza las necesidades del hombre en una pirámide cuya base consiste primero, en las necesidades fisiológicas y básicas; luego las de seguridad y confianza, de intimidad personal y de autoestima; también, las necesidades cognitivas y estéticas, y por fin las de autorrealización, de manera que resulte necesario satisfacer necesidades inferiores para llegar a satisfacer necesidades de orden superior.

Mientras que Atkinson (1964)²⁷ identifica la motivación de logro, porque considera que los individuos son diferentes en cuanto a su necesidad de logro. La tendencia a conseguir el éxito y la tendencia a evitar el fracaso son las dos fuerzas que determinan la motivación.

²⁷ Citado por Williams y Burden (1999: 121).

En la teoría de la *atribución causal*, se destaca la importancia de la causa del éxito y del fracaso de los aprendices; esas causas están estrechamente relacionadas con el aumento o la disminución de la motivación y del esfuerzo; pueden ser la voluntad propia, la ayuda recibida, la suerte, el cansancio o la ausencia. Según González y Criado (2004: 167), Weiner (1992) clasifica estas causas en tres categorías:

- Internas / externas: el esfuerzo / la suerte
- Estables / inestables: la capacidad / la suerte
- Controlables / incontrolables: el esfuerzo / la ayuda

A través de esta clasificación, se ve claramente la importancia del tipo de causa: cuanto más controlable sea la causa del fracaso, más fácil será el aumento de la motivación y del esfuerzo; y cuanto más estable e incontrolable resulte la causa, más difícil será encontrar soluciones.

Gardner y Lambert²⁸ distinguen otros tipos de motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras:

- la motivación *integradora* que corresponde al deseo de *aprender para* relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e integrarse a ella;
- y la motivación *instrumental* que corresponde al hecho de *perseguir un interés* de tipo práctico, como por ejemplo mejorar su currículo académico u obtener una buena calificación.

Conclusión

En este segundo capítulo, hemos tratado de las diferentes perspectivas desde las que se puede estudiar la composición escrita los requisitos de la composición escrita que se ubican en tres perspectivas: la cognitiva con toda lo que abarca, como los componentes neurobiológicos implicados en la actividad de la escritura, es decir, las diferentes memorias y su funcionamiento durante el

²⁸ V.: el Diccionario de Términos Clave de ELE en: www.cervantes.es.

transcurso de la actividad, y también las estrategias cognitivas y metacognitivas que sirven para encaminar la actividad de manera intencional y consciente. Asimismo, la perspectiva pragmalingüística que abarca los conocimientos lingüísticos y pragmáticos en los cuales se basa la cognición para operar. Hemos podido darnos cuenta también, de que la primera condición al funcionamiento del conocimiento procedimental es la existencia del conocimiento declarativo; que para generar ideas y clasificarlas, hace falta tenerlas previamente, y que los dos conocimientos son interdependientes. La competencia comunicativa es imprescindible para la realización de una comunicación escrita eficiente. Y por último, la perspectiva afectiva que traduce la motivación del aprendiz se considera como factor determinante en la enseñanza en general, y en las actividades complejas en particular, porque no hay peor aprendiz que el que no quiere aprender.

Introducción

Antes de analizar las composiciones escritas, nos ha parecido imprescindible, para la investigación en el área de la composición escrita, recoger tres tipos de datos que nos permitirán al mismo tiempo, acercarnos mejor al análisis que queremos emprender, y asegurar más fiabilidad y validez a nuestros resultados. Por eso, hemos empezado primero, por examinar el plan curricular de la enseñanza del español LE en el sistema educativo argelino, que nos permitirá conocer los objetivos y los procedimientos de enseñanza de la composición escrita; Segundo, hemos realizado un cuestionario dirigido a los aprendices para indagar acerca de los procesos cognitivos subyacentes al acto de escribir. Tercero, el estudio de los borradores nos ayudará a entender cómo los aprendices realizan sus textos, o mejor dicho, nos proporcionará una idea más clara de la fase pre-lineal, muy difícil de inferir sólo a partir de la versión de las composiciones finales que nos proponemos analizar.

Así, nuestra metodología de investigación se desarrolla en cuatro etapas:

1. El análisis del plan curricular;
2. El análisis de los cuestionarios para alumnos sobre sus procesos en escritura;
3. El análisis de los borradores de expresiones escritas;
4. El análisis de las expresiones escritas.

1. Recogida del corpus de datos

Durante la realización de nuestra investigación hemos tropezado con ciertas dificultades que se ubican en la escasez de las fuentes bibliográficas en

general, y en español en particular. Por otra parte, la solicitud presentada a la Dirección de la Educación y de la Enseñanza de la ciudad de Mostaganem a fin de acceder a los institutos para la investigación no dio resultados satisfactorios hasta la fecha; ésta es la razón principal por la que hemos tenido que restringir nuestro corpus. En consecuencia, la recogida de datos sólo pudo realizarse gracias a la colaboración de algunos profesores de español.

1.1. Presentación de los sujetos

Antes de describir nuestro corpus, nos parece necesario presentar los sujetos gracias a los que hemos podido reunir las composiciones que analizamos más adelante (Cap. 4): son cincuenta alumnos que provienen de tres institutos de la ciudad de Mostaganem; estudian tercer curso de enseñanza secundaria, y se presentan al bachillerato al final del curso académico (2004-2005). Hemos elegido el nivel de tercer curso porque pensamos que los aprendices han adquirido ya cierta competencia en escritura.

1.2. Descripción del corpus

Para obtener un corpus suficiente para nuestro trabajo, hemos tenido que reunir los trabajos de alumnos que estudian en tres institutos del centro de la ciudad. Una de las dificultades más importantes que hemos encontrado, es el hecho de no poder administrar en persona los temas de expresión escrita, porque las fechas de las pruebas oficiales eran diferentes de un instituto a otro. Pero, a pesar de ello hemos procurado elegir temas de las mismas unidades didácticas, o sea, de la primera y la segunda unidad. Señalamos también que hemos corregido los enunciados de los ejemplos presentados para poner en evidencia el error que se está estudiando.

El total de los alumnos es de *cincuenta* (50), pero el corpus se reduce a cuarenta y seis composiciones (46), porque cuatro aprendices no respondieron a la pregunta y no redactaron, pues, sus textos.

Los tres temas propuestos son los siguientes:

1. ¿Cuáles son los problemas que empujan a los estudiantes a salir por las calles manifestando?
2. ¿Cuáles son las condiciones para que un profesor pueda dar una buena clase y para que los alumnos puedan obtener buenos resultados?
3. A tu parecer ¿triunfar en la vida es sólo ganar dinero?

2. Los recursos metodológicos

Nuestros recursos de investigación constan de *tres* medios de recolección de datos *previos* a la recogida del corpus de composiciones escritas: Primero, *el plan curricular* del Ministerio de Educación Nacional (MEN: 1997), para conocer los objetivos y los contenidos de enseñanza oficiales. Segundo, para poder acercarnos a los procesos de composición de nuestros sujetos, un *cuestionario* que hemos elaborado con este objetivo, y los *borradores* de las composiciones escritas.

2.1. El plan curricular

Consideramos que el estudio curricular del español como LE en el sistema educativo argelino es de suma importancia por su papel decisivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este análisis nos puede ayudar en la comprensión del tratamiento de la expresión escrita en la programación de las clases de tercer curso de enseñanza secundaria.

Hemos empezado por el análisis de los objetivos de la composición escrita como punto de partida para toda enseñanza, luego los contenidos y los

procedimientos que se proporcionan a los aprendices para que puedan lograr los objetivos diseñados previamente.

2.2. El cuestionario

Partiendo del estudio de la expresión escrita desde una perspectiva cognitiva, hemos empezado por elaborar un *pre-cuestionario* sobre los procesos de escritura con preguntas abiertas. Las respuestas recogidas nos permitieron observar que nuestros aprendices tenían dificultades relativas al proceso de composición, y nos proporcionaron datos que nos ayudaron a formular mejor las preguntas del cuestionario.

Después, hemos diseñado un cuestionario con los objetivos de aproximarnos a la actividad mental subyacente al acto de escribir de nuestros alumnos, de comprender mejor cómo proceden para escribir sus textos y de saber si adoptan estrategias de exploración, de planificación, de textualización y de revisión.

Hemos administrado el cuestionario en el mes de marzo de 2005. Hemos optado por este mes porque pensamos que nuestros alumnos se aproximan al examen del bachillerato, y eso supone que han casi finalizado su aprendizaje de la secundaria y su instrucción de la escritura.

Hemos repartido el cuestionario en cuatro secciones según los procesos de escritura.

- La **primera sección** consta de una pregunta: N°1.

1. ¿Qué haces ante un tema de expresión escrita?

Nuestro objetivo con esta primera pregunta es la exploración del enunciado de la expresión escrita: queremos saber cómo los alumnos se aproximan al nuevo

tema. Intentamos ver si los alumnos leen sus temas varias veces, o si tienen algunas estrategias de aproximación, como por ejemplo el subrayado.

- La **segunda sección** consta de cinco preguntas: N° 2, 3, 4, 5 y 6.

El objetivo de esta sección es saber como los alumnos planifican sus escritos.

2. *¿Analizas el tema?*

Con esta pregunta, queremos saber si los aprendices tienen dificultades en el análisis de los temas propuestos, es decir, ver si llegan a saber fácilmente qué van a escribir.

3. *¿Piensas en algún lector?*

Teniendo en cuenta el principio de la “audiencia”, nuestro objetivo aquí, es averiguar si los aprendices toman en consideración quien los lee.

4. *¿Piensas en qué escribir antes de empezar?*

El objetivo de esta pregunta es el espacio conceptual; procuramos saber cómo los aprendices generan sus ideas, y si piensan en la información que necesitan en un primer momento, o en la gramática.

5. *¿Qué haces para poder escribir?*

El objetivo en esta pregunta es el espacio retórico, es decir, conocer los procedimientos de escritura.

6. *¿Cómo planificas tu expresión escrita?*

El objetivo aquí es la elaboración de los planes, intentamos a través de esta pregunta averiguar si los alumnos diseñan planes, cómo son sus planes, y si los consideran importantes para sus textos.

- La **tercera sección** consta de dos preguntas: N° 7 y 8.

7. *¿Cómo empiezas tu expresión escrita?*

Nuestro objetivo es saber si los alumnos usan borradores en la elaboración de sus textos.

8. *¿Cómo utilizas tu borrador?*

El objetivo de esta pregunta es examinar qué grado de importancia tienen los borradores para los alumnos.

- La **cuarta sección** consta de dos preguntas: N° 9 y 10.

9. *¿Cómo escribes tu texto?*

Con esta pregunta queremos ver cómo los alumnos redactan sus textos, o si consideran la textualización como una actividad recursiva; esto nos permite saber si realizan una revisión local mientras escriben.

10. *¿Qué haces al acabar tu redacción?*

El objetivo aquí es saber si los alumnos realizan una revisión global.

2.3. Los borradores

Hemos juzgado necesario y pertinente para nuestros objetivos, el estudio de los borradores para el análisis de los procesos y las estrategias usadas en la exploración del tema y la planificación del texto.

También, este análisis se justifica por la necesidad de averiguar y resaltar la configuración pre-lineal, porque nos parece que el análisis del corpus no puede ofrecer resultados visibles o palpables, sino inferibles, o dicho de otra manera, la planificación no se puede ver a través del producto final.

Nos hemos apoyado en los resultados del cuestionario, y hemos estudiado los borradores de diecinueve alumnos (19), o sea, el de casi la totalidad (95%) de los alumnos que declaran, en respuesta a la pregunta N°6 del cuestionario, que recurren al borrador para la realización de sus textos.

La prueba se realizó en el aula durante una hora para que los alumnos puedan realizar planes y trabajar en borradores. El tema de la expresión escrita

que nos proporcionó los borradores fue: ¿Cuáles son los problemas que incitan los jóvenes a manifestar?

3. Análisis de los datos previos recogidos

Después de presentar los tres medios que nos sirvieron para reunir los datos necesarios a nuestra investigación, nos proponemos aquí analizar los datos recogidos mediante los tres recursos elegidos.

3.1. Análisis del plan curricular

El plan curricular en el ámbito de la enseñanza es un estudio programado, y constituido por los objetivos de Enseñanza/aprendizaje, los contenidos, los procedimientos y los criterios de evaluación. El currículo tiene por objeto la facilitación de la integración y la coherencia de las decisiones, y en principio, toma en consideración cuatro aspectos:

- *¿Qué enseñar?* Responder a esta pregunta permite definir los contenidos.
- *¿Para qué enseñar?* En este caso se tienen que definir los objetivos.
- *¿Cuándo enseñar?* En este aspecto se fija la secuenciación de los objetivos y la distribución horaria de los contenidos, según el nivel y el ciclo.
- *¿Cómo enseñar?* En este nivel se definen las orientaciones metodológicas.
- *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?* Aquí se trata de presentar los aspectos e instrumentos de la evaluación que deben concordar con el resto de las decisiones adoptadas en el currículo.

En el plan curricular, la coherencia entre los objetivos, los contenidos, los procedimientos y la evaluación es el principio fundamental, puesto que existe

una dependencia entre los diferentes factores que intervienen en el proceso enseñanza/ aprendizaje.

El plan curricular oficial²⁹ para la enseñanza del español como lengua extranjera se centra en las destrezas receptivas y productivas es decir (*la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita*) organizadas en unidades didácticas según una progresión temática. Cada unidad consta de cinco etapas: comprensión auditiva y expresión oral, práctica del lenguaje (que consiste en el estudio del léxico y de la gramática), comprensión lectora, y expresión escrita, y la corrección de la producción escrita.

De acuerdo con las normas señaladas anteriormente, podemos decir que el currículo programado por el sistema educativo argelino del español como LE satisface los criterios, puesto que de alguna manera responde a las preguntas de los componentes de un plan curricular: al *qué*, para los contenidos, al *cómo* para la secuenciación, y al *cómo enseñar* para los procedimientos correspondientes a cada destreza.

En esta parte de nuestro trabajo, estudiamos los tres aspectos constitutivos del plan curricular, o sea, los objetivos, los contenidos y los procedimientos, para poder averiguar después, en el producto final, si se alcanzan los objetivos fijados, y si hay coherencia entre los objetivos y los procedimientos adoptados.

3.1.1. Los objetivos

Empezamos nuestro análisis del diseño curricular de la composición escrita, a partir de sus objetivos porque representan el punto de partida y de llegada del proceso de enseñanza/aprendizaje que necesita una planificación

²⁹ Este plan fue elaborado por M. Yasri bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional. V.: (MEN: 1997).

minuciosa y coherente. El análisis de los objetivos puede ayudarnos en nuestro trabajo a averiguar si los objetivos fijados satisfacen las demandas de la composición escrita de los alumnos de tercer curso.

Los objetivos se pueden calificar como el comportamiento esperado del alumno como consecuencia de su aprendizaje. Para formular objetivos educativos, debe tomar en consideración ciertos criterios: los objetivos tienen que ser explícitos, precisos, definidos en el tiempo y alcanzables.

i. Los objetivos generales

En el plan curricular (MEN, 1997: 5), podemos ver los objetivos generales enunciados de la manera siguiente:

La meta que se propone la enseñanza del español...en el terreno lingüístico debe permitir un aprendizaje tan avanzado como sea posible de la lengua española actual a fin de capacitar a los alumnos a comunicarse y expresarse correctamente de forma oral y escrita.

Los objetivos generales así formulados nos llevan a hacer aquí dos observaciones: primero, si se pretende *capacitar*³⁰ a los alumnos para comunicarse, esto implica necesariamente que se les deben proporcionar las posibilidades que les permitan lograr cierto grado de éxito a la hora de *comunicarse*; segundo “*capacitarles a expresarse*” supone poder expresar sus sentimientos, sus pensamientos y sus ideas; pero como a estos mismos verbos van seguidos del adverbio “*correctamente*”, esto nos deja pensar que con este

³⁰ Según Pérez y López (1999: 112), la inteligencia consta de un conjunto de capacidades cognitivas (razonamiento lógico, clasificar, deducir, inducir, planificar el conocimiento, sintetizar), psicomotoras (orientación espacial, temporal, aplicar expresión corporal, manipular, explorar), de comunicación (expresión oral, expresión escrita, expresión gráfica, expresión plástica), y de inserción social (participar, integración en el medio).

adverbio, el énfasis está en la adquisición de la competencia lingüística apoyada en la concepción de una enseñanza normativa y prescriptiva.

ii. Los objetivos finales

Al final del tercer curso secundario, el alumno debe ser capaz de:

- Redactar cartas, telegramas personales y cartas de tipo Administrativo y comercial.
- Rellenar impresos y formularios de uso corriente.
- Tomar notas (cursos, conferencias...).
- Redactar textos de forma variada (diferentes tipos de discursos).

A diferencia de los primeros, estos objetivos finales (MEN, 1997: 6) son objetivos de aprendizaje, es decir que se centran en lo que debe realizar o aprender el alumno. Los comportamientos (expresados con verbos al infinitivo: “*redactar*”, “*rellenar*”, etc.), y los contenidos (presentados con toda una gama de tipos de escritos) se consideran como objetivos.

Pensamos que si se debe respetar una progresión, “*rellenar*” debe figurar como primer comportamiento. El verbo “*redactar*” parece válido para las cartas y los telegramas como para todo tipo de discurso, sin embargo, no se toma en consideración ninguna distinción entre los escritos. Con estos objetivos, no se distingue entre cuándo *escribir es natural* y cuándo *es problemático*, dicho de otra forma, cuándo se necesitan procedimientos y estrategias.

iii. Los objetivos específicos

Los objetivos específicos prevén que el alumno sea capaz de:

- Dominar las estructuras morfosintácticas del español fundamental;
- Dominar el vocabulario de uso corriente a fin de poder:

- Redactar cartas personales y correspondencia de carácter administrativo, comercial, etc.
- Rellenar impresos y formularios de uso corriente.
- Redactar textos de tipo descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo. - Explicar, analizar, comentar, resumir textos bastante complejos de naturaleza variada.

Estos objetivos específicos (MEN, 1997: 9) destinados a los alumnos de tercer curso se basan en el contenido gramatical, *las estructuras morfosintácticas* y *el vocabulario*. A partir de esta formulación, vemos claramente el énfasis puesto en la competencia lingüística considerada como único criterio para la producción de todo tipo de discurso.

El vocabulario es fundamental y básico para toda producción lingüística y su dominio implica cierta facilidad de manipulación. El alumno que posee un buen conocimiento del vocabulario, podrá elegir sin dificultades entre tal y tal palabra; podrá controlar el significado de las palabras, evitar las repeticiones gracias a la sinonimia y evitar los errores de ortografía. En resumen, podemos decir que con el conocimiento del vocabulario el alumno pone de relieve sus competencias (ortográfica, léxica y semántica).

El dominio de las estructuras morfosintácticas, es también imprescindible. Con la morfología, el alumno conoce la organización interna de las palabras; Con la sintaxis, el alumno conoce la organización de las palabras en las oraciones: (sujeto, verbo, y complemento); y con la morfosintaxis, comprende las relaciones entre las palabras que constituyen la frase, por ejemplo, al conjugar el verbo de una frase, el conocimiento de la desinencia es de gran importancia para determinar el sujeto, el tiempo y el modo.

Pero sabemos que el discurso no puede ser una simple suma de frases, y estos prerrequisitos resultan insuficientes a la hora de la producción de textos porque no pueden traspasar el nivel de la frase.

Para tener una idea más clara, proponemos a continuación un primer esquema que hemos realizado a partir de los tres ejes de la escritura señalados en (cf. Cap. I, §. 5); después, presentamos un segundo esquema que hemos elaborado a partir de los objetivos específicos del plan curricular, para poder compararlos y verificar si estos objetivos satisfacen los requisitos de la composición escrita.

Tabla N° 6

Esquema de las implicaciones de la composición escrita realizado según los tres ejes de la escritura.

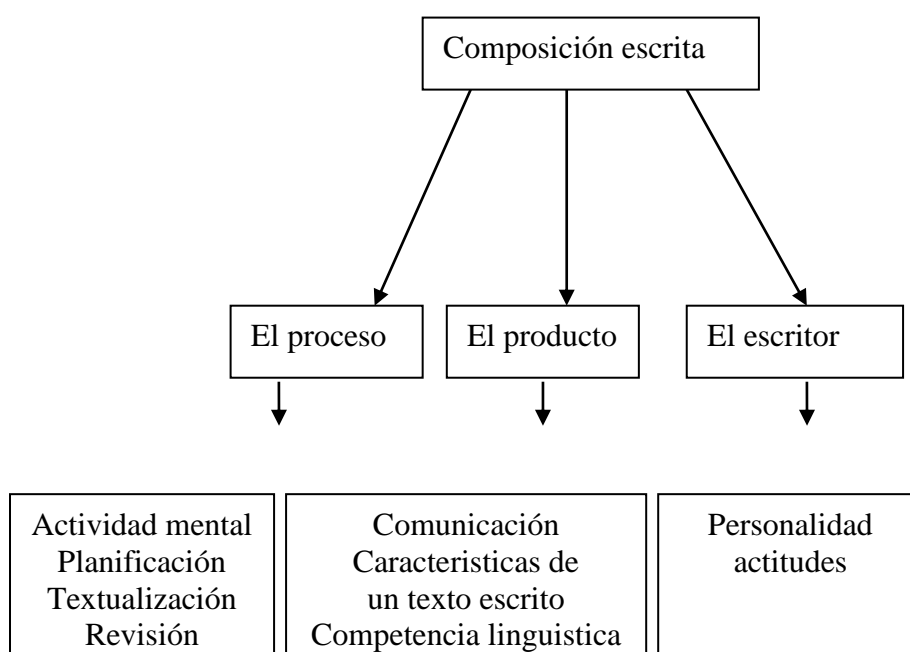
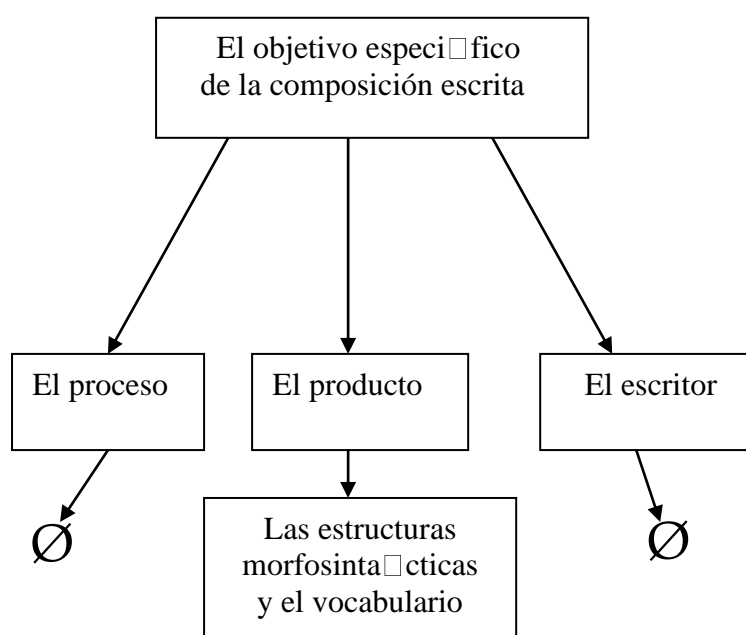


Tabla N° 7
Esquema según los objetivos específicos del Plan curricular



La comparación de los dos esquemas nos permite ver de manera más clara que los objetivos no pueden satisfacer los requerimientos de la escritura puesto que no toman en consideración ni el escritor ni su actividad mental mientras escribe.

Basándose sólo en un criterio puramente lingüístico, la realización del discurso resulta imposible. En este caso el comportamiento que proyecta este objetivo no puede satisfacer las necesidades del alumno para que alcance su objetivo en la realización de un discurso escrito. En resumen, podemos decir que los objetivos específicos resultan inalcanzables y es lo que más crea desmotivación.

3.1.2. Los contenidos

Por lo que se refiere a los contenidos propuestos por el programa para la consecución de los objetivos de la escritura, nos preguntamos cuándo se enseñan las subordinadas y los conectores pragmáticos que son imprescindibles a la hora de escribir un texto, esencialmente porque van junto con el razonamiento, pero también porque cumplen un papel determinante en el discurso escrito.

Los programas de gramática del primer curso y los del segundo se basan en la enseñanza de la conjugación y en la oración simple, mientras que las subordinadas que necesita el alumno para su discurso escrito se enseñan durante el tercer curso, y en muchas ocasiones demasiado tarde para que el alumno pueda integrarlas y reemplazarlas. En el programa de tercer curso, la *finalidad* está programada en la quinta unidad didáctica, la *condición* en la sexta unidad y por fin la *causa* y la *consecuencia* en la octava unidad que coincide con finales de marzo, o sea poco antes de que se acabe el curso.

En lo que concierne los conectores pragmáticos no se les da gran importancia en el programa; por ejemplo, las preposiciones *por* y *para*, representan una gran dificultad porque los alumnos les suelen confundir en general. Están programadas a finales del tercer curso: la preposición *por*, figura en la octava unidad; y *para*, en la décima unidad, es decir, a finales de abril. Con tal programación de contenidos, creemos que el plan curricular no ofrece los recursos básicos de la escritura y nos parece que es lo que obstaculiza principalmente la coherencia local de los textos producidos por los aprendices.

3.1.3. Los procedimientos

Los procedimientos de la expresión escrita constan de dos etapas: la primera se basa en ejercicios de pre-redacción y en la producción dirigida, o sea, de actividades de entrenamiento a la escritura, la segunda se basa en la presentación de temas y la elaboración de planes. En la primera etapa, el objetivo es enseñar al alumno a ordenar las ideas según un orden lógico o cronológico y a afianzar las estructuras gramaticales ya estudiadas. Por otra parte, según el currículum, la producción dirigida proporciona ayudas para facilitar la producción de la *frase* o expresión³¹ deseada. Sin embargo, en realidad estas actividades no se realizan en el aula por falta de tiempo y de material.

El alumno no beneficia de una enseñanza específica del discurso, es decir, al entrenamiento de la cohesión y de la coherencia para dominar los recursos anafóricos, los conectores pragmáticos, los deícticos y las elipsis que se aprenden mediante actividades con el fin de desarrollar la competencia discursiva.

La segunda etapa, o sea la sesión de composición escrita se desarrolla, como la hemos presentado en la introducción general, en la elaboración del plan por los alumnos guiados por el profesor mediante preguntas.

Con tal metodología, el currículum no ofrece una enseñanza explícita, es decir, que no se explicitan los procesos de la composición de textos, y el alumno se limita a seguir los pasos de su profesor contestando a sus preguntas. Este juego de pregunta-contesta impide al alumno realizar una representación mental del problema retórico, como no le permite realizar una configuración pre-lineal porque contesta a la pregunta y está pendiente de lo que dice su profesor, esperando la pregunta que sigue. El alumno actualiza y recupera la información que depende de la pregunta y no la que ve relevante para el tema. Si

³¹ V.: MEN (1997: 27).

el alumno no hace más que contestar durante la elaboración del plan, su memoria operativa no puede seleccionar la información pertinente puesto que esta información la dicta indirectamente el profesor.

Otro problema que presenta este método, es que el alumno no puede formular el objetivo de la comunicación porque este último está fijado y formulado por el profesor. Esta práctica didáctica transforma la actividad de la resolución de problema en una mera actividad de contestas directas. Por fin ¿se puede pretender desarrollar capacidades o capacitar a los aprendices con estos procedimientos? La enseñanza en este caso no puede ofrecer la oportunidad al aprendiz de desarrollar su razonamiento, su capacidad de clasificar, organizar, categorizar y planificar el conocimiento. Globalmente, en esta metodología la actividad del aprendiz se reduce a la respuesta a los estímulos, y por ello este último no puede desarrollar sus capacidades de expresión.

3.2. Análisis de los resultados del cuestionario

Como ya lo hemos mencionado más arriba, hemos diseñado este cuestionario con la intención de aproximarnos a la comprensión de la actividad mental subyacente al acto de escribir y ver si los alumnos adoptan una actuación estratégica, mientras escriben.

En lo que sigue, analizamos las respuestas obtenidas para cada una de las diez preguntas del cuestionario que hemos dirigido a los cincuenta sujetos que conforman nuestra muestra de composiciones escritas.

Tabla N° 8

- **Pregunta N° 1:** *¿Qué haces ante un tema de expresión escrita?*

- **Objetivo:** Saber cómo los alumnos se aproximan al tema.

Varias lecturas	Una sola lectura	Empleo del subrayado	No se subraya
32%	10%	12%	46%

Como lo vemos, los alumnos declaran que realizan varias lecturas del tema, pero casi la mitad de ellos no acompañan esas lecturas con estrategias que les facilitan la comprensión, como por ej. el *subrayado* en este caso (46% reconocen que no subrayan). Estas lecturas no nos parecen suficientes porque los alumnos no terminan destacando por lo menos algunas palabras clave, ni consiguen cernir la información más relevante del enunciado. Creemos que aunque se repiten, estas lecturas son más mecánicas y pasivas que realmente activas.

Tabla N° 9

- **Pregunta N° 2:** *¿Analizas el tema?*

- **Objetivo:** Saber si los alumnos llegan a saber lo que tienen que escribir.

Análisis fácil	Análisis difícil	Llegar a formular el objetivo	No llegar a formular el objetivo
13%	50%	25%	12%

Observamos que les resulta difícil a los 50% de los alumnos, analizar el tema; quizás esto se puede explicar por su manera de aproximarse al tema y de explorarlo: cuando explorar se limita a descifrar las letras, no se aclaran las cosas y no se percibe el problema de manera clara. A pesar de la dificultad expresada, 25% afirman que llegan a formular el objetivo de la comunicación.

La formulación del objetivo de comunicación está condicionada por la comprensión de las demandas de la tarea, las cuales, a su vez, requieren una exploración por medio de unas estrategias adecuadas; como gran parte de nuestros alumnos se limitan sólo a leer y releer el enunciado de la resolución del problema, pues tienen dificultades para formular el objetivo de la comunicación.

Tabla N° 10

- **Pregunta N° 3:** *¿Piensas en un lector posible?*

- **Objetivo:** Saber si los alumnos consideran la audiencia.

El profesor	Los compañeros	Otros	Ningún lector
42%	06%	00%	52%

En lo que concierne la audiencia, la mitad de los alumnos tienen el profesor como único lector. Sólo una minoría piensa en otros lectores que pueden ser a veces sus compañeros de clase y el resto no toma en consideración la audiencia.

Para nuestros alumnos la audiencia no parece muy importante: el único lector para ellos es el profesor que en realidad representa mucho más un “corrector”

que un lector, lo que implica pensar en la nota y desde luego en un escrito correcto desde el punto de vista gramatical.

Tabla N° 11

- **Pregunta N° 4:** *¿Piensas en qué escribir antes de empezar?*

- Objetivo: Averiguar si los alumnos piensan en la información primero o en la gramática.

Las informaciones	No se selecciona la información	La gramática y el léxico
70%	03%	27%

Al generar las ideas, la mayoría de los alumnos (70%)piensan en las informaciones necesarias para sus textos, pero también piensan en el léxico y en la gramática antes de empezar. Estos resultados nos llevan a pensar que los aprendices no separan entre los procesos al componer sus textos. Cabe recordar que generar ideas es una operación del proceso de planificación, mientras que pensar en la gramática es una actividad propia del proceso de la textualización, y sabiendo que separar entre los procesos de composición es una actuación estratégica que normalmente permite al aprendiz enfrentar la complejidad de la escritura, podemos decir que este comportamiento no deja a los aprendices concentrarse y les ocasiona perturbaciones al generar ideas.

Tabla N° 12

- **Pregunta N° 5:** *¿Qué haces para poder escribir?*

- Objetivo: Saber cómo los alumnos organizan su información.

Organizar la información	Seleccionar la información	Adecuar los conocimientos
30%	24%	46%

Con estos resultados, nos parece que al llegar a la organización de las ideas, los alumnos descuidan mayoritariamente o no prestan mucha atención al conocimiento procedimental, es decir, cómo escribir, y seleccionar y organizar la información; por lo tanto, los resultados no son muy buenos por ignorancia de los procedimientos. Nuestros alumnos piensan en la información pero no piensan en cómo procesarla.

Tabla N° 13

- **Pregunta N° 6:** *¿Cómo planificas tu expresión escrita?*

- Objetivo: Averiguar si los alumnos elaboran planes.

Elaboración del plan	Trabajo sin plan	Plan detallado	Sólo ideas	Palabras sueltas
20%	60%	02%	14%	04%

Un número considerable (60%) de alumnos realizan sus textos sin planes; algunos se contentan de ideas escritas en desorden y una minoría escribe palabras sueltas: esto nos lleva a pensar que las carencias en el conocimiento procedimental se ven caracterizadas en el hecho de que gran parte de los alumnos elaboran sus textos sin planes o sólo con ideas en desorden y desde

luego podemos decir que los 60% de los alumnos no disponen de planes para encaminar su actividad hacia un objetivo y tampoco disponen de un recurso para realizar su revisión global.

Tabla N° 14

- **Pregunta N° 7:** *¿Cómo empiezas tu expresión escrita?*

- Objetivo: Uso del borrador.

usar un borrador	Escribir directamente
40%	26%

Por lo que se refiere al uso del borrador, un número considerable de los alumnos declara que usa un borrador, mientras que una minoría dice que no lo hace. El borrador al cual se refieren los alumnos no es forzosamente un borrador bien elaborado y que abarca toda la configuración pre- lineal sino que puede ser un borrador en el cual figuran sólo palabras, frases, fragmentos o la primera versión “lineal”.

Tabla N° 15

- **Pregunta N° 8:** *¿Cómo utilizas tu borrador?*

- Objetivo: La aproximación de los alumnos al borrador.

Elaborar un primer borrador	Elaborar un segundo borrador	Elaborar un solo borrador
20%	24%	56%

El porcentaje de los alumnos que realizan un primer borrador para las ideas y el plan representa una minoría (20%), y los que hacen un segundo borrador para la textualización también son una minoría (24%), mientras que los que elaboran un solo borrador son más importantes (56%).

Teniendo en cuenta que generalmente se utiliza un primer borrador para escribir el tema, palabras en desorden, ideas, categorizar y clasificar dichas ideas, elaborar un plan, y un segundo borrador para el texto o la primera versión del texto, estos resultados nos permiten pensar que 56% de los alumnos que elaboran un solo borrador pasan directamente a la primera versión del texto o a la textualización.

Tabla N° 16

- **Pregunta N° 9:** *¿Cómo escribes tu texto?*

- Objetivo: Saber si los alumnos consideran que la textualización es una actividad recursiva.

Escribir de un golpe	Relecturas al textualizar	Ajustes del texto	La necesidad de releer	Releer no es necesario
8%	52%	21%	13%	6%

Por lo que se refiere a la textualización, los (52%) de los alumnos declaran que releen mientras escriben y algunos necesitan releer para continuar su escritura. Si la mayoría escribe sin planes, estas lecturas no sirven para ajustar sus textos a los planes o a la configuración pre-lineal, sino que estos textos representan la única fuente de información; entonces, los alumnos se ven

obligados de releer varias veces para tener más ideas a partir de lo que han escrito anteriormente. La actividad se desarrolla como si cada frase emanara de la que precede y así hasta el final. También, se puede decir que los alumnos generan ideas a medida que textualizan³².

Tabla N° 17

- **Pregunta N° 10:** *¿Qué haces al acabar tu redacción?*

- **Objetivo:** Ver si los alumnos revisan sus textos al final (revisión global)

Revisar	Varias lecturas	una sola lectura	No revisar
31%	30%	27%	12%

La revisión no parece muy importante a nuestros sujetos puesto que solo un poco más de la tercera parte (31%) revisa los textos. Es cierto que 30% de los aprendices declaran que realizan varias lecturas, pero esto no explica forzosamente una revisión porque se puede también releer para ver si se puede añadir algo.

3.3. Análisis de los borradores

El examen atento de los borradores (con su comparación, después, con las composiciones escritas) nos proporcionó ciertas aclaraciones acerca de la importancia de este recurso para los alumnos: hemos podido ver, en los borradores mismos, qué llamaban *borrador* los 56% de los sujetos alumnos que eligieron la tercera propuesta en respuesta a la pregunta n° 8 del cuestionario; y

³² M. Verneyre (1996: 115-127) explica el funcionamiento de los dos cerebros y señala que los que se apoyan en el cerebro derecho procesan la información según sus funciones como pueden ir inventando a medida que realizan su actividad.

por otro lado, los borradores nos revelan, de cierta manera, la concepción que todos los sujetos se hacen de lo que es “un solo borrador”. A través de nuestro análisis hemos podido sacar los resultados siguientes:

1. Sólo dos alumnos han copiado el enunciado del tema en sus borradores;
2. No se observan en ningún momento estrategias de exploración: ni subrayado, ni reformulación del enunciado, ni mapas conceptuales (redes de palabras clave del tema);
3. No existe un listado de ideas. No se activa el proceso de generación de ideas, los alumnos pasan directamente a la textualización;
4. En todos los borradores analizados, no hemos visto ni siquiera un esbozo de plan; todos se parecen más o menos al ejemplo de borrador que proponemos en los anexos n°2.1 y 2.2.
5. Algunos alumnos aprovechan de los márgenes para anotar palabras, expresiones o a veces flechas para indicar lo que sigue o lo que viene después;
6. Redactan y tachan por las perturbaciones que les ocasiona el hecho de pensar en las informaciones y en la gramática al mismo tiempo, al pasar directamente a la textualización
7. Interrumpen sus textos en el borrador y los completan directamente en la hoja que deben entregar.

Los resultados obtenidos nos permiten decir que nuestros alumnos empiezan directamente sus composiciones con una textualización, sin pasar por la etapa de exploración ni por la planificación. Esto que nos deja pensar que nuestros alumnos conciben la escritura como una actividad lineal y no procesual. Por otro lado creemos que los aprendices no han aprendido a considerar la composición de un texto como una resolución de problemas; parecen ignorar totalmente que tienen que recurrir a algunos procedimientos y estrategias que los encaminen hacia su objetivo, y al producto final. No observamos ninguna estrategia en

dichos borradores. A partir de este análisis, pensamos que nuestros aprendices conciben el borrador como una primera versión de la textualización, y esto refleja la concepción que tienen de la escritura.

Conclusión

Apoyándonos en el análisis del currículo, podemos concluir que el plan curricular argelino se centra en los contenidos, y que su objetivo nuclear es la producción de un texto correcto, desde una perspectiva lingüística. La razón por la que este currículo no puede satisfacer las demandas de la tarea de escritura está en que sus objetivos se centran en los contenidos lingüísticos, con total descuido de los procesos cognitivos.

Además, no se proporciona el conocimiento adecuado para la realización del discurso escrito, porque no se toman en cuenta los elementos cohesivos en la programación de los contenidos para la producción de textos.

En lo que se refiere a los procedimientos podemos calificarlos de mecanicistas, porque no atienden al desarrollo de las capacidades necesarias para la actividad de escribir, limitan la actuación del aprendiz a las respuestas inmediatas, e ignoran las posibles estrategias cognitivas y metacognitivas.

Asimismo los resultados del cuestionario nos permiten darnos cuenta de que los aprendices no dan gran importancia al conocimiento procedimental y tampoco a la audiencia. Los resultados del análisis de los borradores nos llevan a concluir que nuestros aprendices no exploran sus temas tampoco realizan planes, es decir que no planifican sus textos y por ello podemos decir que los alumnos conciben la escritura como una actividad lineal.

Introducción

Cabe recordar aquí que el corpus analizado se compone de cuarenta y seis textos. Nuestro análisis de las composiciones escritas consta de dos partes:

- en la primera, proponemos un análisis cuantitativo en el que los datos analizados aparecerán clasificados y contabilizados;
- en la segunda parte, pasamos al análisis cualitativo para examinar los procesos de composición.

1. Análisis cuantitativo

En esta primera parte, estudiamos primero: las conexiones sintáctico-semánticas entre las oraciones, por su carácter esencial y constitutivo de la coherencia local y de la lógica discursiva. Estos recursos aseguran la base del texto, es decir, la microestructura. Después, examinamos los recursos anafóricos y las elipsis como relaciones de continuidad temática.

Nos queda por precisar aquí, para la claridad de lo que sigue, que los ejemplos que iremos dando a lo largo de este capítulo, van precedidos todos de un número de identificación. El primer ejemplo lleva el número 3.35.: el número 3 remite al corpus de composiciones escritas (mientras que los números 1 y 2 remiten respectivamente a las respuestas del cuestionario y a los borradores). El número 35 designa el número de la composición de cada sujeto; los sujetos siendo 46, los números van de 1 a 46.

1.1. Los conectores pragmáticos

En nuestro corpus, el uso de los conectores pragmáticos se reduce a unos pocos o a los más frecuentemente usados. Pero aunque se usan poco, hemos observado que en muchas ocasiones, el empleo de estos recursos resulta erróneo. Excepto un uso escasísimo de *aunque*, *a causa de* y *con*, los conectores más frecuentes que encontramos en los textos son los siguientes: *y*, *para*, *por*, *porque*, *también* y el relativo *que*.

En la tabla que sigue, señalamos la frecuencia de uso de dichos conectores, y para que se pueda comparar, el número (y su porcentaje correspondiente) de usos erróneos de los mismos:

Tabla N° 18
Uso de los conectores pragmáticos

Conector pragmático	Empleos	Empleos erróneos	Porcentaje usos erróneos
También	07	01	14,28 %
Pero	15	9	60%
Porque	25	10	40 %
Que	30	12	40 %
Por	36	31	86,11 %
Para	47	06	12,76 %
Y	153	87	56,86 %

El cómputo de los conectores así que los porcentajes calculados aquí nos permiten destacar las carencias que presentan los aprendices en cuanto a los conectores pragmáticos: se puede observar su variedad muy reducida, y por ahí mismo, la pobreza de los textos en cuanto a los conectores. Esta pobreza,

además de manifestarse también en los errores, se repara en el recurso de los sujetos a conectores de la lengua francesa (*mais, et*), como en estos ejemplos:

- ▶ 3.35 *...los estudios son el factor esencial en la evolución humanidad et todas a causa del colegio...
- ▶ 3.40 *...la inteligencia y dinero es importante mais el faudra aprender...

En cuanto a lo que se refiere a los errores, tenemos que notar que la conjunción *y* que es la más utilizada (153 usos), es también la que registra –en cifras absolutas– el número más alto de usos equivocados (87), porque se usa mucho para *reemplazar* el conector que hace falta, o porque el sujeto tiene dificultades para expresar nociones como la causa, la consecuencia o la finalidad, como en este ejemplo de uso de *y* en lugar de *para*:

- ▶ 3.15 *Los responsables deben oír a los estudiantes y conocer sus problemas y cambiar algunas cosas.

Pero si comparamos los usos incorrectos de la conjunción *y* con los de la preposición *por*, nos damos cuenta de que el porcentaje de errores cometidos en el uso de la conjunción (56.86%), es inferior al porcentaje que corresponde al uso de la preposición (86,11%): la dificultad radica en que se confunden las dos preposiciones *por* y *para*:

- Se emplea *para* en vez de *por* para expresar la causa:

- ▶ 3.11 * ...protesta para no tener los medios de transporte.

- Se emplea *por* en vez de *para* a fin de expresar la finalidad:

- ▶ 3.5 * ...por una mejor condición.
- ▶ 3.10 * ...por obtener sus derechos.

- La confusión se mantiene e incluso se hace más evidente cuando las preposiciones, empleadas con el relativo *que*, cambian de categoría y se usan

como subordinantes: así, *por* y *para* se usan indiferentemente en lugar de *para que*:

- ▶ 3.19 * Los profesores hablan con los padres por eduquen a sus niños. (para que eduquen a sus niños).
- ▶ 3.27 * ...para los alumnos comprenden la clase. (para que los alumnos comprendan la clase).

-También, el valor causal de la conjunción *porque* se confunde con la noción de finalidad expresada por *para que*:

- ▶ 3.29 * El profesor explica muy bien porque los alumnos pueden comprender. (Para que los alumnos puedan comprender).

La conjunción *pero* sirve, como la *y*, para suplir las deficiencias al nivel de los conectores; así encontramos casos en los que *pero* se usa por ejemplo, en lugar de *para* y de *sino*:

- ▶ 3.1 * ...y pero ver al señor Ministro. (para ver el señor Ministro).
- ▶ 3.10 * ...no es un problema de estudiantes pero de toda la sociedad.
(... sino de toda la sociedad).

Los ejemplos que se acaban de exponer muestran que, en lo que se refiere a los marcadores textuales, los sujetos carecen de un conocimiento específico que les permite producir la cohesión necesaria para un texto. Esta carencia se debe a que, a la hora de la prueba, los aprendices no habían estudiado aún, después de tres años de aprendizaje del español, ni las preposiciones *por* y *para*, ni la oración causal; y esto, porque el Plan curricular las programaba, sólo hasta finales del tercer curso.

1.2. Los recursos discursivos

En el apartado que hemos consagrado a la competencia pragmática (cf. Cap. II, § 2.1.3.), hemos visto, después de definirlos, que los recursos discursivos, como la anáfora y la elipsis, eran necesarios para la coherencia del texto. El análisis de las composiciones escritas nos indica, a través de la inexistencia de dichos recursos, que nuestros alumnos de tercer curso tampoco han aprendido a utilizar estos instrumentos de cohesión discursiva. Para suplir a esta carencia, los sujetos privilegian la repetición: hemos contabilizado setenta y una y distinguido tres tipos de repeticiones:

- repeticiones que llamaremos *léxicas*, porque se deben a que los sujetos no disponen del vocabulario necesario;
- repeticiones debidas a las carencias al nivel de los recursos anafóricos;
- repeticiones que se pueden explicar por la falta de la práctica de la elipsis.

En la tabla que sigue, exponemos el número total de repeticiones encontradas en el corpus analizado, así que su porcentaje correspondiente:

Tabla N° 19
Recursos discursivos

Repeticiones	Número de Rep.	%
Por insuficiencia de vocabulario	21	29,58
Por carencia de anafóricos	17	23,94%
Por dificultad de uso de la elipsis	33	46,48%

Total	71	100%
-------	----	------

1.2.1. Los recursos anafóricos

En nuestro análisis hemos notado el uso erróneo de la repetición como recurso para suplir las carencias expresivas, y esto nos lleva a pensar que los alumnos tienen ciertas limitaciones en la competencia léxica y en la competencia pragmática.

Los aprendices repiten el argumento cada vez que quieren seguir hablando del mismo, *sin reemplazarlo* por un sinónimo o un anafórico o una elipsis. Por lo que se refiere a la incapacidad de los sujetos de reemplazar una palabra por un sinónimo posible podemos citar el ejemplo siguiente:

► 3.3 * Los problemas que empujan los estudiantes a salir son la huelga, los problemas estudiantil...

En la tabla nº 19, vemos que en 17 casos, los sujetos han recurrido a la repetición en lugar del anafórico conveniente. Como lo vemos en los ejemplos siguientes, los aprendices no recurren a la anáfora que les permite limitar las repeticiones y facilitar el desarrollo temático:

► 3.6 * Hay muchos problemas que enfrente los estudiantes por ejemplo el problema del transporte. (...por ejemplo *el* del transporte).

► 3.42 * El triunfar en la vida no es sólo ganar mucho dinero el triunfar en la vida es aprender como ganar los dineros. (...es aprender como *ganarlo*).

1 2.2. Los recursos elípticos

Igual que para el recurso anafórico, los alumnos repiten el argumento en vez de suprimir la palabra. En la tabla n° 19, vemos que en 33 casos en los que la supresión era necesaria, los sujetos han optado por la repetición; es así como ocurre en estos ejemplos:

- ▶ 3.24 * ...que los alumnos hagan los ejercicios y que los alumnos preparen las lecciones en casa. (...y preparen las lecciones en casa).
- ▶ 3.28 * Los alumnos deben preparar el curso en casa y deben hacer preguntas al profesor. (...y hacer preguntas al docente).
- ▶ 3.12 * Los estudiantes han protestado para obtener sus derechos y para cambiar sus condiciones. (...y cambiar sus condiciones).

Con un porcentaje de 46,47%, los errores "elípticos" son los más numerosos: parece que los aprendices ignoran totalmente la práctica de la elipsis que les permite evitar las repeticiones. Esto nos lleva a concluir que este tipo de deficiencias se debe al hecho de que no se les proporciona una enseñanza y un entrenamiento en cuanto a la coherencia local del discurso.

2. Análisis cualitativo

Como ya lo hemos señalado en el capítulo II, entendemos aquí la composición escrita como una resolución de problemas. Por lo tanto, nuestro análisis parte de esta perspectiva: esto nos permite estudiar los procesos de composición, es decir, los pasos por los cuales los aprendices pasan para su producción. Cabe mencionar aquí, que estudiar los procesos mentales en el área de la resolución de problemas presentan algunas dificultades puesto que los procesos no son observables sino inferibles.

Considerando pues la escritura como si fuera un problema para resolver, intentamos comprender cómo los aprendices escriben sus textos. Por supuesto, el concepto de *problema* no tiene aquí como sinónimo la *dificultad*, sino remite a un problema *matemático*: las metodologías de investigación en el área de la resolución de problemas se han desarrollado sobre todo en el campo de las matemáticas, y se resumen por una parte, en la aritmética mental y el análisis de protocolos, y por otra, en la metodología que consiste en el diagnóstico de los errores de tipo procedimental: es en esta última metodología, de la que Poggioli (2006) nos propone un modelo, que nos apoyamos para realizar el presente análisis.

2.1. La exploración de la situación de resolución del problema

En esta etapa, los aprendices tienen que explorar, normalmente el tema que se les entrega, y *traducirlo* con sus propias palabras de manera que lo entiendan mejor, porque a veces, las demandas no aparecen de manera explícita.

Se trata de fijar la información visual para captar y prestar más atención a las palabras que encierran una carga informativa, es decir, las palabras claves que favorecen la comprensión de la tarea y la realización de una configuración pre-lineal, y que permiten también la formulación de los objetivos.

Al acercarse al problema, nuestros sujetos parecen tener dificultades en la *comprensión* de la tarea: esto lo vemos a través de sus respuestas a los tres temas que hemos dado.

- Tema N° 1: problemas que empujan a manifestar.

En vez de tratar los problemas como causas de las manifestaciones, los sujetos exponen los objetivos de las manifestaciones. Ejemplo:

► 3.3 * Los problemas que [...] para aumentar las becas, para aumentar el nombre de los profesores, luchar contra la delincuencia, facilitar los exámenes.

- Tema N° 2: condiciones para una buena clase.

Los aprendices que contestan a este tema no tratan de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en general, sino hablan sólo de lo que el docente y el aprendiz deben hacer o de cómo deben ser.

► 3.29 * Las condiciones para que [...]. El profesor explica la lección [...]. Los alumnos están serios en sus trabajos. Los alumnos están [...]. Los alumnos trabajan muchos. Los alumnos hacen sus ejercicios...

- Tema N° 3: ganar dinero es triunfar en la vida.

Para contestar a este tema, los alumnos se limitan, en algunos casos, a dar una definición del triunfo, y en otros, reemplazan el tema del triunfo por el de la vida.

► 3.38 * ...triunfar es entre deber y derecho. Unas veces le parecen deber y otras veces le parecen derecho. A mi opinión el triunfo es entre deber y derecho porque trabajamos no es solamente para ganar dinero...

► 3.43 * La vida es difficile, la vida no es solo ganar mucho dinero, a mi parecer es pasar experiencia...

Además de estas dificultades de comprensión, observamos también cierta falta de *atención* a la pregunta planteada: por ejemplo, los sujetos no tratan por completo el tema N° 2, es decir que hablan sólo de las condiciones propias del docente o de las del aprendiz, pero no de todas las condiciones:

► 3.26 * Para realizar una buena clase:

- Cuando el profesor explica la lección los estudiantes han escuchado.
- hacer sus ejercicios para comprender
- respetar el profesor y considerarlo como padre.
- cuando el profesor habla no comento ante le.

Para la exploración del enunciado del problema, pensamos que los aprendices presentan dificultades de tipo procedimental, porque no fijan su atención o dicho de otra forma no dirigen su atención de manera intencional hacia las palabras claves: parecen ignorar que esto les permitiría emplear unas estrategias más adecuadas para la comprensión del enunciado.

2.2. El torbellino de ideas

La generación (o torbellino) de ideas representa el momento en el que la memoria de trabajo se pone en juego para seleccionar primero, entre toda la información de la que dispone el individuo que tiene que resolver un problema, la que resulta más relevante y pertinente para el tema, y después, recuperarla.

A través de nuestro análisis, hemos observado que las ideas de nuestros sujetos no son muy diversificadas; el número y la variedad quedan reducidos, y además las pocas ideas que aparecen resultan sin desarrollo ni expansión. En el ejemplo siguiente no se desarrolla la idea de las fechas de los exámenes, el lector no puede comprender de qué se trata porque el alumno no dice nada acerca de estas fechas. Además, la idea de encontrar muchas soluciones, pues en este caso hace falta desarrollar para señalar las posibles soluciones.

► 3.4 * Los problemas que empujan a los estudiantes a salir por las calles manifestando son muchos como la fecha de las pruebas, la aumentar de las becas

y otros problemas. Es necesario que la academia encuentre muchas soluciones por estos problemas.

En cuanto a la formulación de sus ideas, los aprendices emplean, para hacerlo, palabras comodines como por ejemplo:

- ▶ 3.2 * El problema de los medios de transporte.
- ▶ 3.6 * Problemas de alimentación.
- ▶ 3.12 * Cambiar sus condiciones.
- ▶ 3.22 * Trabajar bien en clase.
- ▶ 3.41 * El dinero es muy importante.
- ▶ 3.15 * Las cosas que necesitan...

En estos ejemplos, las ideas no quedan claras, los aprendices no especifican o no detallan la información: por ejemplo en el caso de los problemas de alimentación, ¿Se trata de la cantidad o de la calidad?. El verbo cambiar se puede reemplazar por mejorar porque el cambio puede ser negativo o positivo. En el problema de los medios de transporte pues, ¿Se trata de la escasez, de la degradación o del precio del transporte? En el ejemplo de trabajar bien en clase. ¿En qué consiste trabajar bien en clase? En el cuarto ejemplo pues, ¿En qué consiste la importancia del dinero? ¿En ayudar a los demás? En el último ejemplo ¿de qué cosas se trata?

Otra dificultad, es la aparición de ideas inoportunas y poco adecuadas a los textos producidos. Cabe mencionar que pasando de una idea a otra no pertinente, los aprendices interrumpen toda coherencia de su texto. En algunos casos observamos también, como para las palabras, la repetición de ideas.

- ▶ 3.36 * En la vida hay muchas soluciones por ganar mucho dinero. Triunfares un entre de otros ejemplo. Pablo trabaja en los negocios por ganar rápidamente más pero otro no prefiere estudiar.
- ▶ 3.15 * Los problemas que empujan a los estudiantes a salir por las calles manifestando son varias y demasiadas y diferentes...

Nos parece que las dificultades que presentan nuestros aprendices son en parte de tipo cognitivo, al hablar de la riqueza o de la variedad de ideas. Pensamos que nuestros alumnos pueden tener dificultades en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y carencias de tipo procedimental. El número reducido de las ideas además sin expansión y las palabras comodines, muestran que los aprendices no realizan una configuración pre-lineal minuciosa, ni un mapa conceptual porque el mapa conceptual se construye con palabras específicas.

2.3. Organización de las ideas

Observamos una ausencia casi total de clasificación y categorización; la respuesta no se redacta ni estructura, y las ideas se presentan bajo la forma de un listado de puntos que se siguen sin cohesión entre sí: a continuación, tenemos que citar un ejemplo un poco más largo que los demás, para poder ilustrar lo que acabamos de decir:

- ▶ 3.29 * Las condiciones para que el profesor acierte a dar una buena clase y para que los alumnos obtengan buenos resultados son ya que:

-El profesor explica la lección muy bien porque los alumnos pueden comprender.

- Los alumnos están serios en sus trabajos

- Los alumnos están en una forma buena porque obtener unas notas buenas.

- los alumnos trabajan mucho

- Los alumnos hacen sus ejercicios.

Y estas condiciones son muy importantes para los alumnos porque obtener buenos resultados.

2.4. La textualización

A la hora de redactar un texto, el que lo escribe tiene que traducir, en principio, su plan (o configuración pre-lineal) en un discurso (o configuración lineal), y por lo tanto, debe atender a las normas del texto escrito: tipología del texto, estructura del texto, cohesión y coherencia, puntuación y normas tipográficas. Por eso, en nuestro análisis, examinamos

i. La tipología del texto

A partir de las composiciones analizadas, hemos podido observar que los aprendices no atienden a la tipología del texto, porque no hacen ninguna distinción entre los diferentes tipos de textos que, normalmente, tienen que tomar en consideración para la configuración global del texto que deben redactar: presentan el texto *expositivo* como una respuesta directa, y al texto *argumentativo* (para el tercer tema) no se le da la ordenación lógica de tesis, antítesis y síntesis. Esto lo podemos ver en el ejemplo siguiente:

► 3.16 * Para que el profesor acierte a dar una buena clase y para que los alumnos obtengan buenos resultados, con las condiciones son.

Los alumnos devienen serios y

No hablan mucho para que

El profesor pueda empezar su

clase y al final y digo a

los alumnos: No habláis mucho y escucháis mucho.

► 3.33 * En la vida yo ganar solo mucho dinero, si yo trabajo correctamente y no gaspia el dinero en el amigo y amiga.

ii. La estructura del texto

La organización de las ideas se observa a través de la estructura del texto. El aspecto “visual”, a través de la construcción del texto en *párrafos*, traduce su organización y facilita la comprensión para el lector: en efecto, como lo afirma Cassany (2002: 84), “en los textos breves [...], el párrafo es trascendental, porque no hay otra unidad jerárquica (capítulo, apartado, punto) que clasifique la información y, de este modo, pasa a ser el único responsable de la estructura global del texto. El esquema de la planificación debe corresponder a las divisiones del texto; y cada división debe tener una identidad de contenido (temática) y una identidad de forma (gráfica).

Esto no se observa en las composiciones escritas: éstas aparecen en la mayoría de los casos, como un solo bloque de prosa en su aspecto visual: los sujetos introducen sus textos con el enunciado del tema, luego siguen con los subtemas, escribiendo frase tras frase hasta el final, generalmente separadas por comas. De hecho, sólo *dos* sujetos, entre los cuarenta y seis, han estructurado sus textos en párrafos con funciones específicas: párrafo de introducción, de cuerpo y de conclusión.

Como lo vemos en el ejemplo siguiente, la mayoría de ellos tienen dificultades para estructurar sus textos en párrafos:

► 3.8 * Los problemas que empujan los estudiantes a manifestar son:

La universidad [...]

-Si las becas es insuficiente y

si el profesor no estudia bien la lección si el clase es ruidoso

- La disminución de los medios de transporte [...]

Creemos que la inexistencia de párrafos no se debe al hecho de ignorar lo que es un párrafo, sino a que los sujetos no sepan planificar sus textos, porque el párrafo se delimita al nivel del plan.

iii. Cohesión y coherencia

Como lo hemos señalado en el apartado consagrado al análisis cuantitativo, las carencias de los aprendices en cuanto a la cohesión son muy importantes. Los aprendices no llegan a realizar una lógica discursiva a causa de las carencias que tienen en cuanto a los conectores pragmáticos, de sus insuficiencias a nivel del vocabulario básico y de las deficiencias semántico-léxicas.

► 3.11 * ... por los estudiantes nuevos no saben como se derola la vida universitaria que vienen de muchos y varios paises protesta para no tienen los medios de transporte...

► 3.10 * Los problemas empujan a los estudiantes a salir por las calles manifestando por el problema del paro, los estudiantes estan pensando pero al Ministro tiempo perdido...

iv. La puntuación

La puntuación también tiene funciones específicas en el texto: contribuye a la organización de la información que transmite el texto y su estructuración: el punto y aparte delimita la frase, y el punto y seguido elimina la ambigüedad y facilita la comprensión.

En nuestro análisis, hemos encontrado importantes dificultades de puntuación, en particular, en la estructuración del texto debido a la inexistencia de párrafos, y a las deficiencias en la organización de la información. Los aprendices tienen dificultades para delimitar las frases convenientemente:

- El *punto y aparte* aparece sólo tres veces; la coma, los dos puntos y el guión son abundantes; y en cuanto al *punto y seguido*, algunos de los sujetos lo colocan donde no hace falta, pero la mayoría de ellos no lo colocan y hasta parecen ignorarlo:

► 3.6 *...por ejemplo el problema del transporte y el de alimentación, el alojamiento y la beca, burocracia Ø todas los obstáculos empujan a los estudios a hacer huelgas...

- La *coma* se utiliza para la enumeración, y los demás empleos resultan inadecuados, como en el siguiente ejemplo:

► 3.44 * Yo prefiero el triunfar en todas partes y no solamente, los dineros.

- Los *dos puntos* se usan también muy frecuentemente, por la enumeración abundante a la recurren los sujetos: éstos tienden a escribir sus textos respondiendo a las demandas del tema de manera directa, como en este ejemplo:

► 3.8 * Los problemas que [...] son: ...

- El *guión* es otro signo más que sirve para la enumeración. Los aprendices dan una primera idea sin desarrollarla, luego vuelven a la línea, empiezan con un guión para dar otra idea, lo que deja pensar a una lista.

► 3.29 *...- El profesor explica la lección muy bueno porque los alumnos pueden compender.

- Los alumnos estan en una forma buena porque obtienen unos notas buenas.

- Los alumnos trabajan mucho.
- Los alumnos hacen sus ejercicios...

También en lo que concierne a la puntuación, nos parece que el problema se debe a que los sujetos no disponen del conocimiento procedimental necesario.

v. Las señales tipográficas

Las señales tipográficas, como la mayúscula y los espacios que separan los párrafos, son de mayor importancia para la disposición del texto, y también, por otra parte, contribuyen a facilitar la comprensión.

- La *mayúscula* se usa de manera anárquica: sólo cuatro aprendices (8,69%) empiezan sus expresiones sin mayúscula; pero, observamos mayúsculas sin puntos que las preceden. También, después del punto y seguido, la mayúscula aparece algunas veces y otras veces no figura.

- El *sangrado* resulta inexistente excepto en los dos textos estructurados en tres párrafos, es decir, en tan sólo dos composiciones entre las cuarenta y seis escritas (o sea el 4,34%).

- Las *líneas blancas* y los espacios³³ que deben separar los párrafos no parecen preocupar mucho los aprendices.

2.5. La revisión.

Si revisar es “comparar lo ideal con lo real”, es decir, el plan con el texto producido, no realizar un plan equivale a no disponer de lo ideal para tal

³³ El aspecto visual de los textos se puede ver, por ejemplo, en el anexo nº3.10 que presentamos al final del trabajo.

comparación; entonces, la revisión global del texto resulta imposible, y lo único que se puede hacer es una revisión local.

El momento de escribir es, para el aprendiz, es el momento de evaluar su escrito, diagnosticar sus imperfecciones y ‘operar’, es decir, ‘corregir’ y compensar fallos. Para que el aprendiz pueda operar, pues, y corregir su texto, hace falta que sepa hacerlo de forma selectiva y con estrategias cognitivas y metacognitivas.

Como estas estrategias son difíciles de percibir, hemos optado por analizar en el proceso de revisión sólo los aspectos de tipo procedimental. En el análisis de la revisión local, lo que nos interesa no es el error gramatical en sí mismo, sino lo que podemos observar concretamente en cuanto al procedimiento de revisión, es decir que si revisaran de una manera u otra su texto, o se evitarían ciertos errores que se cometen en el texto, o se confirmarían, porque cuando los sujetos escriben en el mismo texto, una misma palabra de dos (o más) maneras, no sabemos cuál de las dos se domina realmente:

- Errores de tipo ortográfico:

- ▶ 3.6 * Alimentación / manifestacion
- ▶ 3.28 * condiciones / condiciones
- ▶ 3.37 * nuestra mundo/ todo el mundo
- ▶ 3.41* in la vida/ en la vida

- Errores de tipo sintáctico:

- ▶ 3.2 * La problema/ estos problemas
- ▶ 3.3 * Los problemas estudiantil

- ▶ 3.10 * Salir a manifestan/ van a encontrar/ salir a manifestar
- ▶ 3.11 * Protesta para no tienen/para dormir/ para manifestar
- ▶ 3.17 * Para mas comprender y escuchan a los profesor para obtienen...

- Errores de tipo léxico- semántico:

- ▶ 3.6 * Los estudiantes/ los estudios/ estudianes

3. Síntesis de los resultados

Tras el análisis que hemos llevado a cabo, hemos podido clasificar las composiciones escritas de nuestros sujetos en tres categorías de escritos que consisten en *reproducciones* de textos estudiados anteriormente, composiciones redactadas como respuestas directas y expresiones basadas en un conocimiento insuficiente.

3.1. Reproducción de textos estudiados anteriormente

En esta categoría incluimos las composiciones en las que los aprendices reproducen fragmentos o frases de textos de su manual escolar. Hemos observado que esta reproducción no se realiza siempre de manera idéntica: se combinan frases de textos diferentes del manual, se copian fragmentos de un mismo texto, o se calcan sintagmas sueltos, a veces sin relación entre sí:

i. Combinación de frases del *diálogo*³⁴ de la primera unidad didáctica con las del *texto*³⁵, también de la misma unidad:

³⁴ Ver el diálogo *Manifestación estudiantil* en el manual *Ven a ver imágenes de hoy* (t.1. p. 22).

³⁵ Id. (p. 38).

► 3.1 * un grupo de estudiantes manifestar en el gobierno civil para presentar sus derechos y anunciar la decisión de la huelga definitiva...

ii. Reproducción de fragmentos de un mismo texto:

► 3.7 * Cuando los estudiantes comencen sus manifestación con las banderas y pancartas más diversas y para anunciar la prologación de la huelga se encuentran muchas problemas...

iii. Introducción con el enunciado del tema, con una reproducción de frases de un mismo texto, y una enumeración de informaciones no pertinentes en su mayoría para el tema:

► 3.8 * Los problemas que empujan a los estudiantes son:

La universidad es muy animada por estudiantes. Y pero las autoridades debieron considerar que aquello tomaba derroteros excesivamente subversivos y cuando mas confiados avanzaban gesticulando y gritando...

iv. Reproducción en forma de calco de sintagmas o palabras sueltas que desembocan en un texto incomprensible:

► 3.14 * Los estudiantes de la universidad empujan problemas a salir por las calles manifestando por imagen muy sacondidas y tienen mucho que ver con el pasotismo o no ha vivir la guerra civil...

Cuando se encuentran frente al primer tema de la tarea que tienen que realizar (problemas que empujan a manifestar), los aprendices hacen procesar una información visual fragmentada, es decir que para poder escribir, fijan su atención sólo en las tres palabras del enunciado, o sea, *estudiantes*, *problemas* y *manifestación*.

Notamos que los aprendices de esta categoría no exploran la situación de resolución del problema para la comprensión de las demandas de la actividad. Sin embargo, toman como punto de partida sólo unas palabras que consideran como claves porque les sirven de apoyo para recurrir a su memoria a largo plazo o precisamente su memoria declarativa donde están almacenados los fragmentos o las frases de textos estudiados. Los textos se realizan sólo desde la *memoria declarativa* sin activar la *memoria procedimental*.

En definitiva, contestando a nuestra problemática en cuanto a cómo escriben nuestros aprendices, podemos concluir que estos últimos no exploran el enunciado y por consiguiente no generan ideas “ideas propias”, es decir que no activan su memoria de trabajo responsable de la selección de la información pertinente. La actividad en este caso consiste en recordar-escribir.

3.2. Composiciones redactadas como respuestas directas

En esta categoría, dieciocho sujetos (39,13%) empiezan por recoger el enunciado de cada uno de los tres temas que hemos propuesto, luego ponen dos puntos para realizar su texto en forma de enumeración; todos contestan directamente e invariablemente de la manera siguiente:

- Tema nº 1: Los problemas que empujan a los estudiantes a salir por las calles protestando son: ...
- Tema nº 2: Las condiciones para que un profesor pueda dar una buena clase y para que los aprendices obtengan buenos resultados son: ...
- Tema nº 3: Triunfar no es sólo ganar mucho dinero...

Los sujetos consideran la resolución del problema como un ejercicio al que se responde directamente, es decir, sólo con explorar el tema, activar la memoria de trabajo para la restitución de la información pertinente y apuntarla una tras otra, sin planificación.

En este caso, tampoco se ponen en función las estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas al proceso de escritura y por lo tanto podemos concluir que en esta categoría los aprendices no son conscientes de su actividad.

3.3. Expresiones basadas en un conocimiento insuficiente

En esta categoría, los aprendices no producen realmente: escriben sólo dos o tres frases³⁶, y esta conducta traduce un bajo nivel en el conocimiento declarativo y el respectivo conocimiento procedimental. En este caso, podemos decir que los aprendices no activan sus procesos compositivos y tampoco adoptan una actuación estratégica.

4. Valoración del análisis del corpus.

El análisis de la actividad de la composición escrita de los aprendices nos permite ver que en las tres categorías, los aprendices no activan los procesos subyacentes a la actividad de la escritura; no adoptan una actuación estratégica necesaria para encaminar la actividad hacia la meta (o sea, la producción de un corto texto coherente), meta que nuestros aprendices no alcanzan.

³⁶ Ver el anexo nº 3.42.

Al no activar los procesos subyacentes a la composición escrita, los aprendices no ponen en función las estrategias necesarias a esta actividad, es decir que no ponen en juego sus capacidades y sus conocimientos. Realizan su resolución del problema a partir de su memoria declarativa sin intervención del conocimiento procedimental que implica procedimientos, estrategias cognitivas y metacognitivas; por consiguiente, esta actuación nos lleva a pensar que al escribir un texto, nuestros aprendices no llevan una actividad metacognitiva consciente.

A modo de resumen, podemos decir que los aprendices carecen de un conocimiento procedimental y no adoptan una actuación estratégica: pensamos que esto se debe al hecho de que este conocimiento no se toma en consideración en la programación del plan curricular.

5. Propuestas didácticas.

Nuestras propuestas didácticas tienen como punto de partida, que el aprendiz sea el *protagonista de las actividades desarrolladas en el aula* y esto por medio de su pensamiento, su reflexión y sus procedimientos. El aprendiz debe poner de manifiesto sus propias estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de llevar a cabo su resolución del problema y encaminar su actividad de manera consciente e intencional hacia un objetivo concretizado en un texto coherente.

Mientras que el *docente* debe desempeñar el papel de tutor, de mediador que no hace más que guiar y orientar a los aprendices para que puedan realizar sus textos ellos mismos. El docente debe ofrecer la oportunidad a los aprendices no sólo de expresarse por escrito sino adquirir procedimientos, aprender a pensar

y organizar su pensamiento: estas capacidades no se pueden adquirir cuando el docente es el protagonista en el aula.

Además del importantísimo papel del aprendiz y del docente, cabe mencionar la necesidad del conocimiento que se debe ofrecer al aprendiz para que pueda producir textos. Si para que haya un verdadero conocimiento, hace falta un conocimiento declarativo y su respectivo procedimental; entonces, estos dos conocimientos representan las dos condiciones necesarias para la resolución de problemas.

Otro aspecto también de suma importancia, es el relativo al *qué conocimiento* y al *cómo se proporciona* al aprendiz. Pues el conocimiento que se debe dar es un conocimiento específico, es decir propio del discurso escrito: los rasgos propios del discurso escrito en general, la cohesión, la coherencia, la adecuación y el registro, los pasos de realización, las estrategias implicadas en tal actividad. Por lo que se refiere al conocimiento procedimental, se debe presentar de modo explícito, es decir, que se deben explicitar los procesos cognitivos, metacognitivos y las estrategias subyacentes a la actividad de escritura a los aprendices.

De manera general, y de acuerdo con D. Cassany (2001) y F. Salvador (2000), creemos que es importante tener en cuenta algunas consignas útiles para la práctica didáctica de la composición escrita:

- Primero, resulta fundamental que el aprendiz escriba muy a menudo: *el entrenamiento* es una condición para la apropiación del conocimiento procedimental.

- También, contrariamente a lo que piensan los docentes, el hecho de *escribir en clase* no es una pérdida de tiempo, sino una manera de socializar los

procesos cognitivos que subyacen al acto de escribir: en realidad, esta práctica didáctica permite a los aprendices *aprender a escribir y practicar*.

Así, se puede ofrecer al aprendiz la oportunidad de ver en clase cómo escriben también sus compañeros: además de favorecer la ayuda entre aprendices, *escribir cooperativamente* fomenta la interacción, el intercambio de ideas y maneras diferentes de ver las cosas. Asimismo, *dialogar* mientras se escribe, es fructífero para la composición: siendo un instrumento de aprendizaje, el diálogo permite una revisión continua y comparaciones entre textos.

- *Desarrollar actitudes positivas* hacia la escritura es una excelente estrategia para fomentar la motivación para la escritura: esto se puede hacer proponiendo temas que interesen a los aprendices.

- *Aprovechar un material* como los diccionarios o las enciclopedias para facilitar la escritura y superar los bloqueos del conocimiento declarativo, es decir, el conocimiento del mundo y el respectivo conocimiento lingüístico, es también necesario.

Además de estas consignas generales, nos parece necesario pasar a unas propuestas más precisas y relativas a aspectos particulares que nos parecen importantes para una mejora posible de la actividad de escritura. Estos aspectos son los tres siguientes: el conocimiento específico del discurso escrito, el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la enseñanza explícita/estratégica de la composición escrita.

5.1. El conocimiento específico del discurso escrito

Cuando empezamos a escribir, empezamos por ir a recuperar el conocimiento declarativo que se almacena en la memoria a largo plazo (memoria declarativa). El aprendiz debe poseer suficiente información acerca del tema sobre el cual se pretende escribir; lo que se denomina conocimiento

del mundo, es decir todo lo que tiene relación con los datos, los hechos, los acontecimientos, fechas, estadísticas. Este conocimiento se adquiere en el aula pero en mayor parte fuera de clase gracias a la lectura y a los medios de comunicación: la prensa, la televisión e Internet.

También, la cohesión es fundamental para asegurar una lógica del discurso escrito. El aprendiz debe realizar una base de texto conexionada gracias a los marcadores textuales que debe conocer, porque sin estos marcadores, el texto será una suma o una yuxtaposición de frases.

Por eso, pensamos que el docente tiene que programar clases específicas para la enseñanza de los marcadores textuales, tiene que recordar y distinguir entre dos tipos de marcadores textuales: los que sirven para estructurar el discurso y los que sirven para la estructuración de las ideas.

i. Los *marcadores* que sirven para *estructurar el discurso*: los que tocan generalmente a los párrafos o grupos de oraciones y difieren en su función según su posición en el texto:

Al comenzar un tema:	Por lo que se refiere a
	En cuanto a
	En relación con
	Acerca de
	Con respecto a
Para concluir:	En conclusión
	En definitiva
	Para concluir
	Finalmente

Para resumir:	En resumen En pocas palabras A modo de resumen Globalmente
Para hablar del mismo tema:	Además Asimismo Así pues Luego
Para ordenar:	En primer lugar o primeramente En segundo lugar Para empezar Ante todo
Para distinguir:	por un lado/ por otro lado Por una parte/ por otra parte En cambio Sin embargo Ahora bien
Para hacer hincapié:	Es decir En otras palabras Dicho de otra manera Hay que tener en cuenta Lo más importante
Para detallar:	por ejemplo

Como, por ejemplo

Para indicar tiempo: Hoy en día
 En aquel entonces
 Actualmente
 Al mismo tiempo
 Mientras tanto
 Antes / después
 Inmediatamente

Para indicar espacio: Arriba/abajo
 Lejos/ cerca
 Fuera/ dentro
 Encima/ debajo

ii. Los *marcadores* que sirven para la *estructuración de las ideas*: los que tocan a las oraciones y frases, conectan ideas entre si:

Para expresar la causa: Porque
 A causa de
 Dado que
 Ya que

Para expresar la consecuencia: Por tanto
 Por consiguiente
 Por esto
 Pues
 Razón por la cual

Para expresar la finalidad: Para/ para que

A fin de
 Con el fin de/ con el fin de que
 Con el objetivo de

Para expresar la condición: Si
 A condición de/a condición de que
 En caso de/ en caso de que
 Siempre que

Para expresar la oposición: En cambio
 No obstante
 Sin embargo
 De todas maneras
 Ahora bien

Para expresar objeción: Aunque
 A pesar de/ a pesar de que
 Por más que
 Si bien

Asimismo, el conocimiento procedimental es central en la composición de textos. ¿Para qué sirve poseer tanto conocimiento declarativo si el aprendiz no posee un saber-hacer para sacar mejor provecho? Los procedimientos y las estrategias son de una importancia considerable: razón por la cual, el docente no puede prescindir de su enseñanza. Se debe enseñar al aprendiz los procesos de la composición de un texto que consisten en la planificación, textualización y revisión primero para que pueda concebir la escritura como una actividad compleja, secuencial y recursiva y luego actuar de manera estratégica y más eficiente.

5.2. El desarrollo de las habilidades de pensamiento

Partiendo de la perspectiva del aprendizaje cognitivo para el desarrollo de la escritura, se puede recurrir en un primer momento al desarrollo de las habilidades de pensamiento. Muchos son los aprendices quienes piensan que realizar un plan en un examen les hace perder tiempo, pues tienen razón si no tienen las habilidades de pensamiento desarrolladas anteriormente. Por esta razón, hemos seleccionado trece habilidades para desarrollar con tipos de actividades que puedan ayudar al aprendiz a adquirir ciertas facilidades y fluidez en el pensamiento a la hora de componer un texto³⁷.

i. Analizar: esta operación mental consiste en separar un todo en sus partes para encontrar sus posibles relaciones. Se puede practicar esta operación con los títulos, por ejemplo, en el título de la primera unidad didáctica “Juventud y sociedad”, se pueden separar las tres palabras y conceptualizar.

“Juventud”: fragilidad, irresponsabilidad, rebeldía,
problemas escolares, laborales, el paro,
fracaso escolar, delincuencia, marginación (víctima).

“Sociedad”: intransigencia, intolerante, responsable,
Prejuicios, normas, tradiciones, marginación (responsable).

“Y” : Con estos conceptos podemos calificar la y como relación conflictiva.

ii. Traducir la información: esta operación mental consiste en presentar la información de manera diferente por medio de su manipulación. Este proceso

³⁷ Hemos escogido algunos ejemplos para ilustrar las posibles actividades del programa de tercer curso.

ayuda a la comprensión del enunciado de la expresión escrita ya que el aprendiz no tiene una reacción pasiva ante un tema y no se limita a una percepción visual gráfica para comprender su tema, sino que manipula la información. En este caso, se puede proponer un tema y los aprendices van manipulándolo:

“¿Piensas que la explosión demográfica es un peligro para la humanidad?” En este tema podemos ofrecer varias traducciones:

¿Representa la explosión demográfica una amenaza para el mundo entero?

¿Cuáles son las consecuencias de la explosión demográfica?

¿Qué puede provocar la explosión demográfica en el mundo?

iii. Comprender: la comprensión del significado de las palabras no conduce forzosamente a la comprensión del mensaje o del significado intencional. Desarrollar esta habilidad consiste en dirigir la atención del aprendiz hacia las palabras claves, percibir la denotación y la connotación de las palabras como por ejemplo para la palabra “empujar” del tema anteriormente señalado cuyo significado es incitar, mientras que en el enunciado del tema se hace referencia a las causas más importantes.

iv. Preguntar: con este proceso el aprendiz formula indagaciones relevantes en cuanto a la información para clarificarla. Por ejemplo formular preguntas acerca del paro para aclarar la situación:

¿Toca el paro a todos los países del mundo?

¿Concierne el paro los mayores o sólo los jóvenes?

¿Concierne el paro las mujeres o sólo los hombres?

¿Puede tener el paro alguna consecuencia positiva?

v. Generar patrones: generar patrones es la habilidad de arreglar ideas de acuerdo a un esquema. La mayoría de los aprendices piensan que hacer un plan durante un examen les hace perder tiempo, por estas razones se debe desarrollar

habilidades en la elaboración de planes teniendo un esquema previo o estándar de modo que al contacto de un tema de expresión escrita, el aprendiz piensa directamente en un esquema:

Introducción:

- Localización espacio-temporal.
- importancia/ gravedad de la situación.

Desarrollo:

- Las causas.
- Las consecuencias.
- Las dificultades.

Conclusión:

- Toma de conciencia.
- Remediación.

vi. Tormenta de ideas: No todos los aprendices tienen facilidades para expresar sus ideas; en muchas ocasiones, estos últimos presentan cierto bloqueo al tener que proporcionar ideas acerca de un tema tanto en su número como en su variedad. En consecuencia, sería interesante incitar a los aprendices a leer y documentarse para luego programar algunas actividades para generar ideas con el fin de ayudar a los aprendices en la recuperación eficiente de la información. También, es importante escoger temas que interesen a los aprendices como por ejemplo: la emigración, la mujer y el trabajo, la delincuencia y la drogadicción, la violencia.

vii. Priorizar, ordenar: Estos procesos son de mayor importancia en la elaboración del plan, y por consiguiente, en la estructura del texto. El aprendiz debe saber distinguir entre las ideas principales, las secundarias y los detalles. Como actividad se pueden expresar ideas en desorden y se procede a su

ordenación en función de su importancia o del efecto que se quiere producir en el lector, por ejemplo de lo más importante a lo menos importante o el contrario.

viii. Categorizar: la habilidad para categorizar ayuda a los aprendices a estructurar los párrafos de su texto basándose en categorías. Para esta habilidad, el docente puede dar una serie de ideas en torno a un tema que los aprendices deben categorizar, como por ejemplo categorizar las causas de algún tema en tres categorías: -sociales

-económicas

-políticas

ix. Etiquetar: categorizar consiste en ubicar ideas en las categorías, mientras que etiquetar es poner nombre a una categoría de ideas, dicho en otras palabras, reconocer la categoría de las ideas. La actividad que se puede ofrecer, es pedir a los aprendices que pongan nombres a las ideas presentadas.

x. Tomar decisiones: esta habilidad es central para la composición de un texto; por esta razón, hace falta dar la oportunidad al aprendiz mediante actividades en el aula, tomar decisiones (seleccionando entre varias opciones como por ejemplo en la exploración del tema), optar por la reformulación del enunciado, utilizar el subrayado, proceder a partir de las seis preguntas (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, y por qué). Para conseguirlo se puede organizar la clase en grupos para que haya consultas entre alumnos, argumentaciones y justificaciones en cuanto a la toma de decisiones para tal o tal procedimiento.

xi. Elaborar: ampliar ideas es un proceso que el aprendiz necesita para el plan y también para la textualización, porque además de las ideas principales tiene que expresar ideas secundarias y detalles. Se pueden presentar las grandes líneas de

un plan para que los aprendices lo elaboren, es decir, encontrar las ideas secundarias luego los detalles.

xii. *Contrastar*: este proceso permite al aprendiz trabajar sobre dos temas o más al mismo tiempo contrastándolos para sacar las diferencias. Se puede proponer temas para contrastar como la mujer árabe y la europea, las mujeres trabajadoras y las amas de casa, la lectura y la televisión.

xiii. *Evaluar*: comparar lo ideal contra lo real. Este proceso sirve para la revisión recursiva y sobre todo para la revisión global del texto, es decir, lo ideal para el aprendiz es su plan, entonces su evaluación consiste en comparar su texto que representa lo real con su plan.

5.3. Enseñanza explícita/estratégica de la composición escrita

La enseñanza estratégica de la composición es una instrucción explícita en la que se explicitan los procesos de la composición por parte del docente a los aprendices. La realización de la actividad se desarrolla en función de dichos procesos y con una separación perceptible entre los pasos. Ya que la heterogeneidad favorece la ayuda de los “mejores” a los “flojos” y la progresión del grupo como equipo (Urbano: 2004), es preferible también que los aprendices escriban cooperativamente; para este fin, y para que haya interacción y ayuda entre los alumnos del grupo, se tiene que organizar la clase en pequeños grupos “heterogéneos”.

Para una instrucción estratégica eficiente, hace falta que la duración de la clase sea de dos horas, porque por propia experiencia, al experimentar realizar tal instrucción en una hora nos resultó imposible llevarla a cabo.

Para ilustrar esta clase modelo, podemos por ejemplo utilizar el primer tema del corpus:

¿Cuáles son los problemas que empujan a los estudiantes a salir por las calles manifestando?

i. Estrategias de exploración del enunciado

El docente presenta el tema escribiéndolo en la pizarra, luego invita a sus aprendices a reescribirlo en sus borradores para que luego puedan reflexionar y explorar el enunciado del tema que está entre sus manos y no en la pizarra. Esta estrategia permite una primera aproximación al tema que facilita la percepción y la dirección de la atención. Además el aprendiz puede emborronar el enunciado del tema, acción que no puede realizar desde la pizarra.

El docente presenta el procedimiento y las estrategias de exploración del enunciado de resolución del problema:

- Leer con atención;
- Reflexionar sobre las palabras por separado.
- Reflexionar sobre las palabras relacionadas.
- Destacar las palabras claves.
- Reflexionar sobre el valor de las palabras claves.

El docente debe insistir sobre el valor de las palabras claves:

- El interrogativo *cuáles* nos indica aquí la tipología del texto que se va a realizar, y en este caso, es un “texto expositivo”.
- El verbo *empujar* denota las causas de la manifestación estudiantil.

Una vez hecho esto, el docente puede proponer otra alternativa u otra estrategia también eficaz, como la reformulación del problema para resolver, a fin de facilitar y precisar claramente la situación del problema:

- ¿Cuáles son las causas de las manifestaciones estudiantiles?

- ¿Por qué los estudiantes manifiestan?

Es preciso que los aprendices aprendan a explorar la situación planteada porque es una condición fundamental que les evita las dificultades de comprensión y de interpretación, como en el caso del verbo *empujar* que denota las causas más importantes.

Con esta instrucción, el aprendiz aprende a reflexionar, dirigir su atención en busca de los indicios que le permiten explorar el enunciado. A partir de su experiencia en la clase, el aprendiz va a saber entonces de allí en adelante, que todos los indicios están forzosamente en el enunciado y no falta más que encontrarlos.

ii. Estrategias para la configuración pre-lineal

El docente presenta las preguntas más relevantes para la realización de una representación mental del problema conceptual y retórico:

- ¿Qué escribimos?
- ¿Cómo escribir el texto?

El docente invita a sus alumnos a buscar primero, la información relacionada con el tema propuesto y la tipología de texto que se tiene que realizar, y presenta también los procedimientos y las estrategias que subyacen a este proceso:

- Emplear mapas cognitivos o conceptuales.
- Emplear las seis preguntas.
- Pensar en la audiencia o en el lector.
- Pensar en la tipología del texto.

Con este método, el docente ofrece la oportunidad a sus aprendices de activar el hemisferio derecho de su cerebro cuya “actuación es simultánea, global, visual, analógica, holística con capacidades de creatividad e imaginación”.

iii. Estrategias para el torbellino de ideas

El docente invita a los aprendices a generar ideas para poder recuperar las informaciones necesarias para el tema planteado. Una vez generadas las ideas, cada grupo debe leerlas para los demás grupos. Para este proceso, se presentan los procedimientos y las estrategias necesarias.

- Recuperar las informaciones pertinentes.
- Preocuparse sólo por las ideas.
- No pensar en el aspecto lingüístico (dejarlo para más tarde).
- No pensar en ordenar las ideas.

Gracias a estas estrategias, el aprendiz activa su memoria de trabajo en la selección de la información pertinente; además aprende a resolver su problema selectivamente, es decir, en función de la capacidad de su memoria operativa que no puede hacerlo todo al mismo tiempo; y por fin, los grupos intercambian sus ideas.

iv. Estrategias para la organización del contenido

El profesor pide a los aprendices que organicen las ideas en función de la estructura del texto, es decir, en función de los párrafos: introducción, desarrollo y conclusión:

- Organizar según la tipología del texto: organización cronológica, lógica, enumerativa.
- En un primer momento, se ponen sólo números para agrupar las ideas y no perder tiempo escribiendo y reescribiendo el plan.
- Se elabora el plan, una vez que se está seguro de su ordenación.

Estas estrategias permiten a los aprendices encaminar su planificación hacia un objetivo que es el texto o la estructura del texto. Poner números a las ideas es una estrategia cognitiva, mientras que volver a leerlas para averiguar, evaluar la ordenación y autorregularse en caso de un fallo, son estrategias metacognitivas conscientes e intencionales.

v. Estrategias para la textualización

Los aprendices aprenden cómo transformar un esquema en un texto, cómo ampliar las ideas con otras secundarias, con detalles y aclaraciones, y también cómo elaborar un texto a partir de un plan:

- Textualizar es una actividad recursiva.
- Revisar cada poco.
- Comparar lo escrito con el esquema.
- Averiguar y controlar el desarrollo hacia el logro del objetivo.
- Tener en consideración la audiencia y la tipología del texto.
- Pensar en los marcadores textuales y las frases de transición.

Con estas estrategias, el aprendiz concibe la textualización como actividad recursiva e interactiva lo cual implica una revisión constante y unas modificaciones cada vez que sea necesario. Estas prácticas contribuyen en el desarrollo de las estrategias metacognitivas responsables de la evaluación y de la autorregulación.

vi. Estrategias de revisión

Una vez el texto escrito, se procede a la revisión final o la que permite finalizar el texto. El docente ha de aclarar la diferencia entre esta revisión y la que se lleva a cabo a lo largo de la actividad. La revisión final es selectiva y global mientras que la primera sirve para encaminar la resolución hacia un objetivo:

- Revisión selectiva.
- Revisar el léxico y la gramática.
- Revisar la cohesión y la coherencia.
- Revisar la estructura del texto y las señales tipográficas.

Con este último proceso, el aprendiz se dará cuenta de que el texto no es sólo gramática sino un *todo* que exige varias competencias: lingüística, discursiva, funcional y por último estratégica, que nunca pueden ir por separado.

Para la motivación, se pueden presentar temas interesantes para los aprendices, como por ejemplo acerca de su realidad cotidiana pero queda una motivación extrínseca y no duradera. De acuerdo con la concepción de la motivación de Maslow (1970) concluimos que si el aprendiz no satisface sus necesidades inferiores (conocimiento declarativo y procedimental en nuestro caso) no puede satisfacer sus necesidades de orden superior (composición de textos). De acuerdo con Weiner (1997), pensamos que las causas del fracaso aquí son estables (capacidades no desarrolladas), incontrolables (no dependen del aprendiz), y es lo que crea desmotivación; entonces la solución para motivar a los aprendices consiste en ofrecerles una enseñanza adecuada.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que el marco teórico que hemos planteado nos ayudó en la comprensión de la práctica didáctica de la expresión escrita y sus implicaciones desde las tres perspectivas: cognitiva, pragmalingüística y afectiva. Esto fue nuestra base para intentar aproximarnos, a partir de unas composiciones escritas por aprendices de español argelinos, a la actividad mental subyacente a la actividad de escritura.

Las conclusiones relevantes que hemos podido sacar conciernen principalmente el disfuncionamiento metacognitivo que hemos observado e inducido del corpus que hemos analizado.

Primero, todo parte de la concepción misma del proceso enseñanza/aprendizaje, es decir que se concibe la escritura como una formación de hábitos basada en el aspecto lingüístico, y por ello, cabe recordar que una visión conductista no puede satisfacer las demandas de la escritura que requiere además de saberes, un saber hacer, o sea, habilidades, procedimientos y estrategias.

A través de nuestro estudio del currículo como concretización de la concepción del aprendizaje, hemos concluido que este currículo representa el punto de partida del disfuncionamiento. Sus objetivos se basan únicamente en el conocimiento gramatical y el vocabulario, y de ahí se observa un descuido del proceso de escritura y del aspecto afectivo. Notamos también una programación inadecuada de los elementos cohesivos, lo que obstaculiza realmente la producción de textos coherentes. Por otra parte, los procedimientos adoptados en este currículo frenan toda activación de los procesos de la composición.

El estudio del cuestionario y los borradores nos arrojan unos resultados relevantes en cuanto a cómo escriben nuestros aprendices y cómo conciben la escritura.

Y por último, el análisis del corpus nos permite validar nuestras hipótesis: nuestros aprendices no conciben la composición de textos como una resolución de problemas sino como una actividad lineal, tampoco adoptan una actuación estratégica, lo cual nos lleva a concluir que nuestros aprendices no llevan una actividad consciente.

Este disfuncionamiento se debe al hecho de no percibir la actividad de escritura como una actividad compleja, y desde la perspectiva de una tarea como resolución de problema. Falta por consiguiente proporcionar los conocimientos necesarios y básicos para ello. Al reunirse todas estas carencias, los alumnos no pueden generar más que desmotivación ¿cómo podemos exigir que un aprendiz sea motivado si este último no dispone del conocimiento necesario para realizar su tarea? Lo que observamos hoy día en lo que se refiere a la escritura es una desmotivación total, un descontrol de la ejecución de la tarea, una tendencia a la respuesta directa y una falta de autonomía. Todo aquello nos lleva a pensar en un déficit importante al nivel de los procesos cognitivos.

El sistema educativo argelino pretende superar estas lagunas gracias a la reforma que proyecta el desarrollo de las capacidades, las estrategias y las actitudes; sin embargo, la situación de aprendizaje de la escritura no cambia a pesar de todos los esfuerzos porque una verdadera reforma no reside sólo en el currículo o en los manuales. También, la conversión de un docente en mediador tampoco es espontánea, ni algo fácil. Con la reforma, los docentes necesitan una formación de alto nivel para que puedan ayudar a sus aprendices a desarrollar sus capacidades, sus procesos cognitivos, sus estrategias y ser autónomos,

porque resulta más difícil enseñar procedimientos y ser mediador, que proporcionar contenidos y ser protagonista en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA, P.-M. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

ADAM, J.-M. (1999): *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Ed. Nathan.

ALLAOUA, M. (1998): *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*. Ed. Palais du livre.

TAPIA, A.-J. (1997): *Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

ATKINSON, J.-W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Princeton (N.J.): Van Nostrand.

ATKINSON, J; C, SHIFFRIN, R; M. (1968): human memory: a proposed system and its control process. En : W.k. Spence y J. T. Spence (Eds), *The psychology of learning and motivation: advances in research and Theory* (vol. 1) New York: Academic Press.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.

BACHMAN, L (1990): Habilidad lingüística comunicativa, en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza LE. Madrid: Edelsa, 105-129.

BADDELEY, A.-D. (2000): The episodic buffer. A new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4 (11), 417-423.

BANDURA, A. (1969): *Principales of Behavior Modification*. New York: Hols Rinhart and Winston.

BARALO, M. (1999): *Adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BARRINGTON, K.; IRVING, R. (1975): *Sciences de l'éducation: Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*. Paris: Bordas.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum Associates, Inc.

BESSE, H. (1995): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Editions du Seuil.

BONHOMME, M. (1998): *les figures clés du discours*. Paris: Editions du Seuil.

BONNET, C.-R. ; RICHARD J.-F. (1989): *Traité de psychologie cognitive*. 1. *Perception, action, langage*. Paris: Bordas.

BOUCHARD, P. (1992): *Métier impossible, la situation moral des enseignants*. Paris: ESF.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

BOUDALIA GREFFOU, M. (1989): *L'École algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Alger: Ed. Laphomic.

BRUNER, J.-S. (1966): *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.

BUFFARD, B. (2000): *Introduction a la stylistique*. Paris: Nathan/Her.

CASSANY, D.; LUNA, M. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao.

CASSANY, D. (1999): El proceso de escritura en el aula de E/LE, *Carabela*, 46, 5-22

CASSANY, D. (2002): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama.

CHAMPY, Ph.; ETEVE, Ch. (1994): *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.

CHOMSKY, N. (1987): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

CHOMSKY, N. (1959): Recensión de B. F. Skinner, *Verbal behavior* (1957), *Language*, 35, 26-58.

COCULA, B; PEYROUTET, C. (1978): *Didactique de l'expression: de la théorie à la pratique*. Paris: Delagrave.

COIVRIER, R.; GAONAC'H, D. (1996): *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.

CROIZIER, M. (1993): *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris: Ed. ESF.

DUBOIS et al. (1974): *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Ed. Larousse.

EMIG, J. (1971): *The composing processes of twelfth graders*. Champaign: (I.L.): National council of teachers of English.

GALISSON, R.; COSTE, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

GASKINS, I; ELLIOT, T. (1999): Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. *El manual Benchmark para docentes*, trad. Piná, C. Barcelona: Paidós.

GHIGLIONE, R. et al. (1995): *Analyse cognitivo-discursive*. Grenoble: Ed. Presses Universitaires.

GIOVANNINI, A.; PERIS, E. M. (1996): *El proceso de aprendizaje. Profesor en acción*. 1. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, A.; PERIS, E.-M. (1996): *Áreas de trabajo. Profesor en acción*. 2. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, A.; PERIS, E.-M. (1996): *Destrezas. Profesor en acción*. 3. Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ, J.-P.; CRIADO, M.-P. (2004): *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Ed. CCS.

GOODY, J. (1994): *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.

GUBERINA, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1.

HARIS, R. (1993): *La sémiologie de l'écriture*. Paris: Ed. C.N.R.S.

HAUG, U.; RAMMER, G. (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Madrid: Gredos.

HAYES, J.-R.; FLOWER, L. (1980): Identifying the Organisation of Writing Processes, en L.W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

HERNÁNDEZ, G.; RELLÁN, C. (1999): *Aprendo a escribir, exponer y argumentar*. Madrid: Ed. Alcobendas.

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence communication*. Paris: Hatier-Credif.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin.

KRASHEN, S.-D.; TERRELL, T.-D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.

LATRAVERSE, F. (1987): *La pragmatique histoire et critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

LOUANCHI, D. (1994): *Eléments de pédagogie*. Alger: OPU.

MASLOW, A.-H. (1970): *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

MEDJBER, S. (2001): *C'est quoi...l'école ? Comprendre ses maux par de simples mots*. Blida: Ed. Madani.

MEIRIEU, Ph. (1987): *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: Ed. ESF.

MEIRIEU, Ph. (1992): *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: Ed. ESF.

MEIRIEU, Ph. (1993): *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris: Ed.. ESF.

MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL (1997): *Enseñar el español en el instituto*. Guía metodológica. Argel: ONPS.

NICASIO, J.; MARBAN, J-M. (2002): *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.

NYCKEES, V. (1998): *La sémantique*. Paris: Ed. Belin.

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher know*. Nueva York: New bury house.

PÁEZ, E. (2001): *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: Ed.. SM.

PAREJO, I.-G. (1999): Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas, *Carabela*, 46, 23-42.

PARRA, B. (1990): Dos concepciones de resolución de problemas, *Revista Educación Matemática*, vol 2, núm 3, 22-31

PÉREZ, M.-R.; LÓPEZ, E.-D. (1999): *Aprendizaje y currículo, didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: Ed.. EOS.

PERRENOUD, P. (1994): *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*. Paris: Ed.. ESF.

PIAGET, J.; BARBEL, I. (1966): *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. (1998): *Les sciences de l'éducation*. Alger: Ed.. Casbah.

PONTECORVO, C. (2003): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ed. Popular.

PORTNOY, H. (1970): *Demain la pédagogie*. Paris: Ed.. Magnard.

POZO, J.-I.; MONEREO, C. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Ed. Santillana.

REBOUL, A; MOESHLER, J. (1998): *Pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.

RICHAUDEAU, F. (1999): *Des neurones, des mots et des pixels*. Paris: Ed. Atelier Perrousseaux.

RICHAUDEAU, F. (1979): *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Organisation des Nation Unies pour L'Education, la Science et la Culture.

RIVENC, P. (1977). Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle, *Les Langues Modernes*, n°4, 342-348.

ROYCOURT, D. (2001): Noam Chomsky: une theorie generative du langage, *Le langage. Nature, histoire et usage*, 27, 29-33. Auxerre: Ed. Sciences Humaines.

RUHSTALLER, S.; BERGUILLOS, F.-L. (2004): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Ed. Edinumen.

SÁNCHEZ, E.; CUETO, F. (1998): Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema, en J. González y A. Nuñez (Coords), *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Ed. Pirámide

SAUSSURE, F. (2002): *Cours de linguistique générale*. Béjaia: Ed. Talantiki.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje*, n°58, 43-64.

SILLAMY, N. (1999): *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Ed. Larousse.

SKINNER, B.- F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

TORAILLE, R. et al. (1970): *Psycho-Pédagogie pratique*. Paris: Librairie Istra.

VANOY, F. (1973): *Expression et communication*. Paris: Armand Colin.

VERNEYRE, M. (1996): Pour dépasser les blocages scolaires: neuroscience, gestion mentale et PNL, *Colloque International de gestion mentale Gestion mentale et recherche de sens*. Paris: Nathan.

WEINER, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, Theories, and research*. New bury Park, C A: Sage.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.-L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

YASRI, M. y Col. (1995): *Ven a ver imágenes de hoy*. Argel: Ed. O.N.P.S. 2 vol.

Referencias electrónicas

ALVAREZ, C. et al (2003): Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctica para la producción de textos escritos, *Lengua y literatura*, vol 15, 77-104.

CHAROLLES, M. (1995): Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Université de Nancy 2. Version HTML du fichier <http://www.Latice.Cnrs.fr/MG/Pdf/coheTrvxLing:df>.

CASSANY, D. (2001): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Universitat Pompeu Fabra. <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>.

GUTIERREZ, M.-T. (2006): De la oralidad a la escritura: Enseñar la escritura en secundaria. [file:///F:/dossier/de la oralidad a la escritura en secundaria.htm](file:///F:/dossier/de%20la%20oralidad%20a%20la%20escritura%20en%20secundaria.htm).

HOSPITALE, A. (2004): La competencia comunicativa: eje transversal en la experiencia de áreas integradas.[file:///F:/La competencia comunicativa eje transversal en la experiencia de Áreas Integradas...](file:///F:/La%20competencia%20comunicativa%20eje%20transversal%20en%20la%20experiencia%20de%20Áreas%20Integradas...)

MARRERO, B.-C. (2004): Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE. Universidad de ciego de Ávila, Cuba. <http://www.Rieoci.Org/experiencias75.htm>.

MORENO, V. (2005): *Escribir para leer mejor*. Pamplona. España. [File: //F:\ dossier\ Escribir para leer](File:///F:/dossier/Escribir%20para%20leer).

PEREA, C.-D. (2006): La metacognición. Universidad Autónoma de Barcelona. [File:// F:\Metacognición. htm](File://F:\Metacognición.htm).

SALVADOR, F. (2000): Principios didácticos generales en la enseñanza de la composición escrita. [http://www.gobiernodecanarias.org/educación/ usr/lujose/composición_escrita.Htm](http://www.gobiernodecanarias.org/educación/usr/lujose/composición_escrita.Htm).

PIOLAT, A. (2004): Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. Université de Provence. France. [www.UP.univ-mrs.fr/ wpsycle/document Pdf/documentpiolat/Pu- blications/Piolat LINX.Pdf](http://www.UP.univ-mrs.fr/wpsycle/document/Pdf/documentpiolat/Publications/Piolat LINX.Pdf).

POGGIOLI, L. (2006): Estrategias de resolución de problemas. Metodología para el análisis de procesos. [File://F:/ Poggioli 1.htm](File://F:/Poggioli 1.htm).

RUIZ, M.-R; GARCIA, E. (2006): Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Universidad central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. [www. Rie oci. Org/ deloslectores/ 965 Rodriguez .Pdf](http://www.Rieoci.Org/deloslectores/965Rodriguez.Pdf)

SPERRY, R.-W. (2006): Les cerveaux divisés: [file://F:-lescerveauxdivisés htm](file://F:-lescerveauxdivisés.htm).

TENA, T.-P. (2005): Antología de (pre)textos para escribir en clase. Instituto Cervantes de Lyon. [http://www.mec.es/redele/ revista1/tena.shtm](http://www.mec.es/redele/revista1/tena.shtm).

URBANO, C.-L. (2004): El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. Instituto Cervantes, Casablanca. [http://www.mec.Es/ redele/revista1/urbano.shtml](http://www.mec.Es/redele/revista1/urbano.shtml).

VAZQUEZ, A. (2005): La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. [www. monografía. Com.../discusión metodológica-estudios-composición - escrita.Shtml-76K](http://www.monografía.Com.../discusión_metodológica-estudios-composición_escrita.Shtml-76K). [http://www.unre. Edu. r/Publicar/cde/ art 4.htm](http://www.unre.Edu.r/Publicar/cde/art4.htm).

**ANEXO n°1 Cuestionario (aproximación a los procesos
Compositivos)**

1.¿Qué haces ante un tema de expresión escrita?

- Lees el tema varias veces.
- Lees el tema una vez.
- Subrayas las palabras clave.
- No las subrayas.

2 .¿Analizas el tema?

- Analizar el tema te resulta fácil.
- Analizar el tema te resulta difícil.
- Llegas a formular el objetivo de la comunicación.
- No llegas a formular el objetivo de la comunicación.

3.¿Piensas en un lector posible?

- El lector es tu profesor.
- Los lectores son tus compañeros.
- Los lectores pueden ser otros.
- No piensas en ningún lector.

4.¿Piensas en qué escribir antes de empezar?

- Piensas en las informaciones que necesitas para el tema.
- No piensas en seleccionar las informaciones necesarias.
- Piensas en el léxico y la gramática que necesitas.
- No piensas en eso.

5.¿Qué haces para poder escribir?

- Organizas las informaciones.
- Seleccionas las ideas según las partes del texto.
- Piensas en adecuar tus conocimientos con la pregunta

6. ¿Cómo planificas tu expresión escrita?

- Elaboras un plan.
- Trabajas sin plan.
- Tu plan es detallado.
- Escribes solo ideas en desorden.
- Escribes palabras sueltas.

7. ¿Cómo empiezas tu expresión escrita?

- Elaboras tu tarea en un borrador primero.
- Escribes directamente en la hoja que entregarás al profesor.

8. ¿Cómo utilizas tu borrador?

- Haces un primer borrador para las ideas y el plan.
- Haces un segundo borrador para textualizar.
- Haces un solo borrador.

9. ¿Cómo escribes tu texto?

- Lo escribes de una vez.
- Vuelves a leer mientras escribes.
- Ajustas lo que escribes con lo escrito anteriormente.
- Necesitas releer para continuar.
- No necesitas releer tu texto.

10. ¿Qué haces al acabar tu redacción?

- Haces una revisión.
- Lees tu trabajo varias veces para corregirlo.
- Lees tu trabajo una vez.
- Lo entregas a tu profesor sin revisión.