

LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE LENGUA INGLESA COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL

JOSÉ RAMÓN INSA AGUSTINA
Universitat de València

0. INTRODUCCIÓN

La composición escrita, como proceso intelectual por el que un individuo da forma y comunica su pensamiento, se caracteriza por su gran complejidad que diferentes escuelas a lo largo de la historia han intentado investigar, sistematizar modelos didácticos y llevarlos a la práctica de modo que su enseñanza fuera lo más rápida y efectiva posible.

Las investigaciones sobre la composición escrita suelen explicarla desde dos enfoques fundamentales y contrapuestos: el enfoque para la enseñanza de la composición escrita como producto y el enfoque para la enseñanza de la composición escrita como proceso.

Como veremos a continuación el enfoque de la composición escrita como producto no se interesa por cómo se realiza el acto de componer un texto escrito y se concentra primordialmente en el resultado final: es decir, en el texto ya acabado. Esta orientación tradicional pretende mejorar la calidad formal del texto escrito mediante el uso y correcta aplicación de reglas ortográficas, gramaticales (morfosintácticas) y de ampliación del vocabulario.

Por otro lado y, sobre todo, a partir de los años 70, aparece una nueva línea de investigación centrada en los procesos que todo escritor sigue a la hora de componer un texto escrito. Su objetivo principal es el estudio de los procesos, estrategias o habilidades de tipo cognitivo que usamos cuando escribimos, y el desarrollo de una metodología apropiada y coherente que permita a profesores y a alumnos escribir con más eficacia.

1. LOS ENFOQUES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA ORIENTADOS HACIA EL PROCESO

A finales de los años 60, emergieron los enfoques procesuales en la composición escrita, y los denominados enfoques orientados hacia el producto comenzaron a cuestionarse. El presupuesto fundamental del que se parte es el siguiente: escribir un texto no es un acto lineal: no escribimos las primeras palabras que vienen a nuestra mente sin importarnos nuestro objetivo, interés, y contexto en el que se producen. Como se demuestra experimentalmente en Matsuhashi (1982), el escritor, al mismo tiempo que planifica el texto y le da continuidad, revisa y modifica lo que ya ha escrito.

De modo que el proceso de composición es un proceso recursivo en el que el escritor planifica, compone y revisa lo que ha escrito, y lo hace como parte de un grupo de aprendi-

ces, idealmente en una clase cooperativa. Existen multitud de estudios (Raines, 1976; Flower & Hayes, 1981; Cohen, 1984; Spack, 1984; Hillocks, 1986; Reid, 1988; White, 1988; Kroll, 1990; Leki, 1991; Applebee et al., 1994; Connor, 1994) que demuestran que los escritores poco experimentados invierten muy poco tiempo planificando, componiendo y/o revisando el texto, al contrario que los escritores más experimentados que sí lo hacen. Además, los escritores experimentados prestan más atención a los contenidos y a la organización del texto, mientras que los poco experimentados se centran mucho más en los aspectos más formales y/o mecánicos del proceso de composición, es decir: la ortografía y la gramática.

Es ese conjunto de acciones, estrategias o procedimientos, que van sucediéndose recursivamente en el desarrollo del proceso de composición de un texto escrito, el que hace que éste vaya mejorando progresivamente. Establecer un proceso de composición significa escribir, re-escribir, volver a leer lo que se acaba de escribir para generar ideas nuevas y, de este modo, revisar, refinar y ajustar lo que se acaba de escribir. Escribir es, como Flower & Hayes (1981) afirmaron: "a sequence of differentiated and recursive processes".

El amplio número de estudios realizados en los últimos años dentro de este modelo hace que los hayamos dividido en tres apartados diferentes: los estudios representados por Emig & Perl; los estudios representados por Flower & Hayes; y, por último, los estudios representados por Bereiter & Scardamalia.

En los primeros, el lenguaje escrito se entiende como el resultado de un proceso en el que los estudiantes hacen uso de una serie de operaciones y mecanismos, según el desarrollo del texto: desde que lo inician hasta que lo terminan, en el que cada operación concreta tiene un resultado empíricamente observable en el mismo.

Para los segundos, el proceso de composición de textos escritos es un acto complejo que hace que los estudiantes lleven a la práctica toda una serie de procesos cognitivos y operaciones que, finalmente, tiene como objetivo la resolución de los problemas que se originan mientras se va desarrollando el texto escrito.

Finalmente, los terceros plantean un modelo de desarrollo de la competencia escrita basado en el número de operaciones y procesos que intervienen en los tres distintos niveles de procesamiento de la información implicados en el proceso de composición de un texto escrito. Bereiter & Scardamalia (1983a) proponen un símil, en forma de *camino* que siguen los escritores para llegar a la competencia escrita. El primer *camino* "modelo" de desarrollo de la competencia escrita lo denominan "the high road to writing" (ibid. pp. 25-27) en el que la meta de los escritores es la consecución de objetivos "más allá del horizonte que marca el final del camino". Existe un segundo *camino* "modelo" de desarrollo, corto y fácil "the low road to writing" (ibid. pp. 27-31) en el que la meta es alcanzar ese horizonte.

El modelo que siguen los escritores del camino más largo lo denominan "transformación del conocimiento" *knowledge transforming* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1987: pp. 145-148). El *knowledge transforming* consistiría en establecer una relación dialéctica entre los contenidos (creencias, opiniones y conocimientos a desarrollar por parte del escritor) y los conocimientos sobre el discurso (problemas en el proceso de redacción del texto mientras se avanza en su composición), que permitirían introducir cambios tanto en el texto escrito como en lo que se quería comunicar.

Sin embargo, para los que siguen el corto, el camino lo denominan "transmisión del conocimiento" *knowledge telling* (Scardamalia & Bereiter, 1987: pp. 143-145) y donde la

escritura se convierte en un mero vehículo de transmisión de pensamiento y de repetición de conocimientos. Básicamente consiste en enlazar una frase tras otra por su relación con el tema o con la frase escrita con anterioridad, utilizando los contenidos que se van recuperando de la memoria.

Hay que tener en cuenta que para estos autores los dos modelos son estructuralmente diferentes, y el primero no es una versión más sofisticada del segundo, sino que explica que los contenidos que la memoria recupera se elaboran para llegar a configurar un "todo" coherente. Por esta razón, algunos escritores siguen el modelo de "transmisión del conocimiento" sin aplicar el de "transformación del conocimiento" hasta que han completado el primer borrador. De este modo, afirman que "el modelo de *transmisión del conocimiento* es una de las capacidades del modelo de *transformación del conocimiento*" (Bereiter & Scardamalia, 1987:12).

Bereiter & Scardamalia (1987) afirman que ambas estrategias pertenecen a modelos estructuralmente diferentes, aunque la interacción del proceso de *knowledge telling* (transmitir conocimientos) y el de *knowledge transforming* (transformar conocimientos) dará como resultado un determinado texto escrito. Como escribe Camps (1994:46):

"El procés de dir els coneixements (*knowledge telling*) queda d'aquesta manera integrat com un element dins d'un model explicatiu que dóna compte d'un procés d'escriptura que permet, segons els autors, l'elaboració dels coneixements."

Bereiter & Scardamalia (ibid.:12) aún irán más allá al afirmar con rotundidad que, siendo procesos estructuralmente diferentes aunque en interacción, habrá escritores que sigan el primer modelo para tareas escritas muy automatizadas y no utilicen el segundo hasta muy avanzado el proceso de composición. Y, por tanto, que el primer modelo forme parte del segundo, aunque se diferencien en los procesos cognitivos utilizados en uno y otro. Por otro lado, subrayan el hecho que la calidad de los textos no está unida al uso de uno u otro modelo, ni tampoco el uso de uno u otro por buenos u malos escritores.

2. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo fundamental de la investigación es analizar y evaluar las producciones escritas en L2 de dos muestras de sujetos, designados como "grupo de control" y "grupo experimental". En el primero ("grupo de control"), los estudiantes escribieron directamente un texto tratando, mediante una secuencia didáctica muy simple, de minimizar el proceso de composición de cualquier texto escrito. Es decir se trató de que los estudiantes pensaran, escribieran y trataran de "llenar la hoja" inmediatamente, sin releer ni revisar. Se trataba de que generaran toda la información que poseían sobre el tema y que dejaran de escribir cuando ya no tuvieran nada más que añadir, en la línea de la estrategia de Bereiter & Scardamalia (1985:72-78) denominada "writing as knowledge-telling": *la escritura como transmisión de conocimientos*. En el segundo ("grupo experimental"), los estudiantes iniciaron un proceso de composición en el que trataron de buscar, organizar y desarrollar sus ideas como paso previo a la redacción, evaluación y revisión de sus escritos, también en la línea de lo que los autores citados anteriormente denominan "writing as knowledge transforming": *la escritura como transformación del conocimiento*. Para los escritores que siguen este modelo, el proceso de escribir está íntimamente ligado a sus mentes y

son conscientes de que hay una relación entre lo que escriben y lo que quieren decir: la tarea se convierte en un forma de representar significado y no de transmitir conocimiento.

Por tanto, se trata de investigar y, después, evaluar los "productos" escritos por dos grupos de estudiantes, con una metodología semejante a la utilizada por Usó & Palmer (1998), que siguieron orientaciones metodológicas diferentes con *la hipótesis de que las composiciones del denominado "grupo control" serán diferentes a las del denominado "grupo-experimental" tras un estudio individual de sus producciones escritas; y que, una vez evaluadas las composiciones de uno y otro grupo, las diferencias en el "producto" final serán muy significativas.*

Se trata, pues, de un estudio orientado hacia los procesos de composición, pero que no se centra en el estudio de los procesos y/o estrategias de los estudiantes a la hora de componer un texto escrito, sino la calidad final de sus composiciones, tras haber seguido o no un enfoque procesual.

Como ha sido tradicional en éste y otros países, el modelo proposicional u "orientado hacia el producto" (*product-oriented*) ha gozado de una gran popularidad entre los docentes (Applebee et al., 1990; Camps, 1990; Silva, 1990; Rowe Krapels, 1990; González Las, 2000; Harris & Graham, 1992; Graham, Harris & Troia, 1999). En este modelo los aspectos gramaticales, ortográficos, y el producto escrito final prevalecían sobre el contenido y el proceso mismo de composición. A la escritura se le dedicaba poco tiempo y atención y, además, a los estudiantes no se les enseñaban las estrategias y los procesos a seguir para componer textos escritos. Éstos escribían individualmente, después de haber leído otros modelos producidos por buenos escritores, e intentaban crear escritos similares. El primer borrador se convertía generalmente en la versión final, que era corregido por un único lector: el profesor, que primordialmente se centraba en los errores gramaticales u ortográficos para, finalmente, calificarlo con una nota inamovible.

El grupo control realizó una tarea escrita en una única sesión, de forma individual, después de efectuar un test de nivel en lengua inglesa. La tarea escrita formaba parte de la programación general de la asignatura y consistía en escribir una descripción de una persona. Por tanto, se requería básicamente de los estudiantes unos conocimientos gramaticales mínimos. El objetivo era prescindir, al máximo, de cómo se lleva a cabo la escritura de un texto, su proceso de composición y las estrategias utilizadas, y ceñirse exclusivamente al resultado final. Se pretendía que los estudiantes escribieran el texto mediante la aplicación de las reglas, principalmente, gramaticales y ortográficas y llevaran a la práctica el vocabulario presentado en la unidad de su libro de texto.

El grupo experimental realizó una tarea escrita similar, después de efectuar el mismo test de nivel, pero se estableció un proceso de composición para esta tarea (enmarcada también dentro de la programación general de la asignatura) y que, al igual que la anterior, consistía en escribir una descripción de una persona. Los alumnos produjeron, al menos, tres borradores de la tarea. Por tanto, este proceso había que entenderlo como un objeto de análisis muy complejo, un proceso en el que se interrelacionaban todos los elementos de cualquier acto comunicativo: el contexto de la producción escrita, los conocimientos previos de los alumnos, la finalidad comunicativa del texto escrito, la dinámica y relaciones interpersonales del grupo, el papel del profesor,... etc. Con el uso de este modelo se pretendía que los estudiantes hicieran uso de las estrategias y procesos cognitivos que, de manera cíclica y recursiva, aparecen durante el proceso de composición.

3. SUJETOS

El grupo control estaba formado por 23 estudiantes de once años de edad, que cursan 5º de Educación Primaria (denominado 5º A) en el Colegio Público de Prácticas del Barrio de Monteolivete de la ciudad de Valencia. El grupo experimental estaba formado por 22 estudiantes de once años de edad del mismo curso y colegio, pero de diferente grupo (5º B). Hay que resaltar que las sesiones estuvieron enmarcadas dentro del Practicum del plan de estudios de la Diplomatura de Maestro (Lengua Extranjera) de la Universitat de València. Se desarrollaron durante los meses de febrero, marzo, abril, mayo y junio del año 2001 y las alumnas que planificaron y llevaron a cabo la experiencia, bajo supervisión del autor del trabajo, fueron Mª Francisca Sáiz Pérez y Kusum Matani Ochiram.

Antes del comienzo de las sesiones con los dos grupos, previo a la obtención de los datos y a la experimentación, se preparó una prueba de nivel con la intención de averiguar los conocimientos que de la lengua inglesa tenían, y comprobar si partíamos de niveles muy diferentes o si, por el contrario, los niveles eran parecidos. Se decidió que la prueba constara de dos partes:

1. Una lectura con preguntas de comprensión, en las que debían buscar información específica en el texto propuesto. La primera pregunta constaba de una *elección múltiple* en el que debían redondear la respuesta correcta. En la segunda debían indicar si la afirmación era verdadera o falsa. En la tercera, debían completar los espacios en blanco. Y, por último, en la cuarta tenían que responder a dos preguntas.
2. En la segunda parte debían realizar la descripción de una bicicleta que visualizarían en una transparencia mediante el uso del retroproyector.

A continuación, se corrigieron cada una de las pruebas, tanto del grupo A como del B, siguiendo los siguientes criterios:

1. La primera parte de la prueba según las respuestas, la mayoría cerradas, con las que se intentaba obtener el nivel aproximado de comprensión de un texto escrito, cercano, basado en repeticiones como las historias orales.
2. La segunda parte de la prueba según los siguientes criterios (sobre 100), inspirados en Carroll & Hall (1985):

—*Gramática y uso de la lengua: máximo 35*

—de 26-35:

Construcciones eficaces. Pocos errores de concordancia de tiempos, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones.

—de 17-25:

Construcciones eficaces, pero diversos errores de concordancia de tiempos, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones, aunque sin perder el significado.

—de 9-16:

Problemas graves en construcciones. Errores frecuentes de negación, de concordancia, de tiempo, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones, significado confuso.

—de 1-8:

Virtualmente sin dominio de las normas de construcción de las oraciones, lleno de errores, no comunica, o bien no hay suficiente material para evaluar.

—Vocabulario: corrección y elección: máximo 25

—de 20-25:

Elección y uso eficaz de las palabras.

—de 13-19:

Gama adecuada. Errores ocasionales en la forma y en la elección sin pérdida de significado.

—de 7-13:

Gama limitada. Errores frecuentes en la forma y en la elección. Significado confuso y oscuro.

—de 1-7:

Graves limitaciones en la forma y en la elección del vocabulario. Insuficiente material para evaluar.

—Contenido, organización y extensión: máximo 25

—de 20-25:

Ideas claramente expuestas y/o fundamentadas. Bien organizado. Coherente.

—de 13-19:

Organizado de cualquier manera, aunque las ideas primordiales se destacan. Secuencia lógica, pero incompleta.

—de 7-13:

Ideas confusas o desconectadas. Falta lógica secuencial y desarrollo.

—de 1-7:

No comunica. No está organizado. No hay suficiente material para evaluar.

—Ortografía: máximo 15

—de 12-15:

Demuestra dominio de las normas, pocos errores ortográficos, de puntuación, de mayúsculas, de párrafos.

—de 8-11:

Errores ortográficos ocasionales de puntuación, de mayúsculas, de párrafos, aunque el significado no se pierde.

—de 4-7:

Errores ortográficos frecuentes de puntuación, de mayúsculas, de párrafos —caligrafía pobre—, el significado no se pierde o se oscurece.

—de 1-3:

Ningún dominio de las normas, lleno de errores ortográficos, de puntuación, de mayúsculas, de párrafos —ilegible—. Insuficiente material para evaluar.

Una vez corregidas y puntuadas cada una de las pruebas, los resultados fueron los siguientes:

—*Gramática y uso de la lengua (5° A)*

El 69,57% de los estudiantes de este curso se sitúa en los sectores más bajos: es decir, tiene problemas graves en construcciones, errores frecuentes de negación, de concordancia, de tiempo, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones, y su significado es confuso; o bien no hay suficiente material para evaluar.

El 30,43% de los estudiantes de este curso, por otro lado, se sitúa en los sectores más altos: es decir, hace uso de construcciones eficaces y tiene pocos errores de concordancia de tiempos, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones.

—*Gramática y uso de la lengua (5° B)*

El 100% de los estudiantes de este curso se sitúa en los sectores más bajos: es decir, tiene problemas graves en construcciones, errores frecuentes de negación, de concordancia, de tiempo, número, orden de las palabras y/o función, artículos, pronombres, preposiciones, y su significado es confuso; o bien no hay suficiente material para evaluar.

—*Vocabulario: corrección y elección (5° A)*

El 43,48% de los estudiantes hace una elección y un uso eficaz de las palabras.

El 26,08% de los estudiantes comete errores ocasionales en la forma y en la elección de las palabras.

El 30,44% de los estudiantes tiene graves limitaciones de en la forma y en la elección del vocabulario o el material para evaluar es insuficiente.

—*Vocabulario: corrección y elección (5° B)*

El 26% de los estudiantes hace una elección y un uso eficaz de las palabras.

El 44% de los estudiantes comete errores ocasionales en la forma y en la elección de las palabras.

El 30% de los estudiantes tiene graves limitaciones de en la forma y en la elección del vocabulario o el material para evaluar es insuficiente.

—*Contenido, organización y extensión (5° A)*

El 78% de los estudiantes plantea las ideas bien organizadas y la extensión es adecuada.

El 22% de los estudiantes no comunica, el material no está organizado, o no hay suficiente material para evaluar.

—*Contenido, organización y extensión (5° B)*

El 52% de los estudiantes plantea las ideas bien organizadas y la extensión es adecuada.

El 48% de los estudiantes no comunica, el material no está organizado, o no hay suficiente material para evaluar.

—*Ortografía (5° A)*

El 56,52% de los estudiantes demuestra dominio de las normas, pocos errores ortográficos, de puntuación, de mayúsculas, de párrafos.

El 43,48% de los estudiantes comete errores ortográficos frecuentes de puntuación, de mayúsculas, de párrafos, con caligrafía pobre y/o insuficiente material para evaluar.

—*Ortografía (5° B)*

El 26% de los estudiantes demuestra dominio de las normas, pocos errores ortográficos, de puntuación, de mayúsculas, de párrafos.

El 74% de los estudiantes comete errores ortográficos frecuentes de puntuación, de mayúsculas, de párrafos, con caligrafía pobre y/o insuficiente material para evaluar.

Se decidió, tras los resultados obtenidos, seguir la investigación con 5° A como grupo-control por ser el que demostraba un mejor nivel y comenzar una metodología cíclica basada en el proceso con 5° B como grupo experimental.

4. PROCEDIMIENTO CON 5° A

El objetivo primordial es presentarles ciertas estructuras lingüísticas y el vocabulario necesario para realizar una descripción. La metodología va a estar orientada hacia el producto final: un texto escrito de un determinado tipo. No importaba que los alumnos no disfrutaran de la experiencia ni tampoco que hicieran uso de un variado número de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se usa básicamente la traducción como método de instrucción.

Se les explica la tarea. Deben, de forma individual, escribir su descripción personal. Recordemos que el objetivo es prescindir, al máximo, del carácter cíclico y recursivo de la composición y obtener un único texto escrito para ceñirse exclusivamente al resultado final y evitando cualquier tipo de interacción social. Pretendemos que los estudiantes escriban usando las convenciones del lenguaje que conozcan y, al mismo tiempo, generen toda la información que poseen, y que se detengan cuando no tengan nada más que añadir, de modo que no logren establecer relación entre lo que escriben y lo que quieren decir.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica completa se necesitaron 3 sesiones de una hora de duración cada una.

5. PROCEDIMIENTO CON 5° B

Una vez evaluado y calificado el test de nivel, se comienza la unidad 8 de su libro de texto (Clark & Ashworth, 1997). El objetivo primordial, como ya se ha indicado anteriormente, es presentarles ciertas estructuras lingüísticas y el vocabulario necesario para realizar una descripción. De este modo, se realiza una tarea escrita similar a la de 5°A, después de

efectuar el mismo test de nivel, pero se establece un proceso de composición para esta tarea (enmarcada también dentro de la programación general de la asignatura) y que, al igual que la anterior, consiste en escribir una descripción de una persona. Los alumnos produjeron, al menos, tres borradores de la tarea. En algunos casos la división en tres borradores no refleja la complejidad del proceso de elaboración del texto, ya que se podría haber organizado en muchos más borradores, pero el estudio de los mismos hubiera sido extremadamente complejo. Metodológicamente, también se podría haber optado por el borrador único pero esa opción hubiera supuesto la imposibilidad de analizar un texto sobrecargado de información.

Hay que resaltar que una de las diferencias importantes, antes de comenzar con el análisis del proceso, es que el número de sesiones empleado en uno y otro grupo varió considerablemente: con 5° A (grupo-control) sólo fueron necesarias 3 sesiones; mientras que con el grupo experimental se necesitaron 11 sesiones.

6. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA MUESTRA

El esquema seguido para el análisis de la descripción de cada uno de los estudiantes:

1. Extensión y número de oraciones

En este apartado se analizan el número de oraciones escritas en cada uno de los borradores. Se codifican utilizando números romanos. Se describe el número de oraciones por borrador y, si aparecen oraciones repetidas, se citan. No se cambia de número si la oración se repite, se reformula o remodela. Así, si alguno de los estudiantes escribió 10 oraciones en un primer borrador, se registraron en el posterior con el mismo número y por cada una nueva que añadió, se aumentó uno. Siempre se hace referencia a las oraciones repetidas, remodeladas o distintas. La razón por la que se adoptó este sistema obedece a que era una manera clara de registrar el proceso de composición del texto, observando los cambios producidos, y lo que iba sucediendo con las oraciones que componen cada uno de los textos. En el grupo control, sólo se enumeran el número de oraciones escritas, dado que no existieron varios borradores.

2. Propósito retórico

En este apartado se estudia la idea de que los escritores a la hora de componer un texto escrito, de acuerdo con Scardamalia & Bereiter (1985: 72-78; 1987:50-52), usan el conocimiento que poseen siguiendo dos modelos: el de *transmisión del conocimiento* y el de *transformación del conocimiento*. Usan el primero cuando únicamente recuperan datos que poseen, cuando la escritura se convierte en un mero vehículo de transmisión de pensamiento y de repetición de conocimientos. La estrategia se basa en enlazar una frase tras otra por su relación con el tema o, simplemente, con la frase anterior, recuperando los contenidos de la memoria. Por otro lado, en el segundo modelo de *transformación del conocimiento*, se establece una relación dialéctica entre los contenidos que se van recuperando de la memoria y los conocimientos sobre el propio discurso y sus problemas a la hora de componer el texto escrito, que permiten introducir cambios en el texto escrito y en las ideas que se quieren comunicar.

3. Uso de vocabulario

Se estudian los diferentes campos semánticos a los que pertenecen las palabras de cada borrador, el uso de categorías de palabras y los errores ortográficos de palabras clave.

4. Gramática

Se estudia el uso de la estructura *I like, my favourite..., I have (got)*, el uso de los artículos determinados e indeterminados, el orden de las palabras en la oración (adjetivos calificativos delante de sustantivos, ...), uso del sujeto en cada oración, uso de la persona correcta, ... etc.

5. Formato

Se estudian las diferentes cuestiones formales de una composición escrita que ayudan a la comprensión del texto: uso vertical u horizontal de la hoja de papel, título, nombre y fecha, uso de márgenes, sangrías y párrafos, uso de bolígrafo, caligrafía legible, ... etc.

6. Orden temático

Se analiza la coherencia de la información del texto y si sigue un orden temático: presentación, descripción física y gustos.

7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS SESIONES CON 5º A

—PROPÓSITO RETÓRICO: El 97% de los estudiantes (22), frente al 4% (1), no tiene un propósito retórico general o un plan de composición global del texto sino que repite los conocimientos que ha adquirido. No está claro el significado que quiere transmitir y, por tanto, si existe relación entre lo que escribe y lo que quiere decir. La estrategia que parece llevar a la práctica es la de *decir todo lo que sabe por escrito* ("writing as knowledge telling", Bereiter & Scardamalia, 1985). De este modo, no parece tener una conciencia clara de la audiencia a la que dirige el texto sino que la audiencia es el propio sujeto al generar *prosa de escritor* ("writer-based prose", Flower, 1979).

• Extensión de los textos producidos: el número de oraciones escritas varía de 1 a 23. Dos estudiantes escribieron una oración (8.6%), dos escribieron tres (8.6%), dos escribieron cuatro (8.6%), uno escribió seis (4.3%), seis escribieron siete (30.4%), tres escribieron ocho (13%), dos escribieron nueve (8.6%), uno escribió diez (4.3%), uno escribió once (4.3%), uno escribió quince (4.3%), uno escribió diecinueve (4.3%) y, por último, uno escribió veintitrés (4.3%). La extensión media es, pues, de 8 oraciones por estudiante.

—ELEMENTOS FORMALES Y TEMÁTICOS DE LA DESCRIPCIÓN:

• Vocabulario: En la mayoría de los casos, el vocabulario referente al cuerpo es limitado o muy limitado. Sin embargo, es considerable la cantidad de palabras que escriben sobre la comida. Usan muchos adjetivos. Existen bastantes faltas de ortografía.

• Gramática: Existe una tendencia a la enumeración de los elementos, separándolos con una coma y a unir frases sin nexo alguno. Se usa el singular cuando detalla varios elementos y, del mismo modo, se confunde el singular y el plural del verbo TO BE. Se usan incorrectamente los verbos TO BE y TO HAVE GOT. Existe un uso incorrecto del artículo the. Se tiende a omitir verbos. El orden de los adjetivos calificativos es incorrecto.

• Formato: Se usa siempre la hoja de forma vertical. No se escribe título alguno. Escriben su nombre en la esquina superior izquierda seguida de la fecha en inglés. No se tienen en cuenta márgenes, sangrías ni párrafos. Se escribe mayoritariamente con lápiz. En

algunos casos, no se escribe la clase a la que pertenecen. En algunas ocasiones decoran el texto con rotuladores de colores y dibujos.

- Orden temático: No siguen un orden temático y es muy variable según cada estudiante.

8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS SESIONES CON 5° B

—PROPÓSITO RETÓRICO:

- En el primer borrador, el 91% de los estudiantes (20), frente al 9% (2), no tienen un propósito retórico general o un plan de composición global del texto sino que repite los conocimientos que ha adquirido. No está claro el significado que quiere transmitir y, por tanto, si existe relación entre lo que escribe y lo que quiere decir. La estrategia que parece llevar a la práctica es la de *decir todo lo que sabe por escrito* ("writing as knowledge telling", Bereiter & Scardamalia, 1985). De este modo, no parece tener una conciencia clara de la audiencia a la que dirige el texto sino que la audiencia es el propio sujeto al generar *prosa de escritor* ("writer-based prose", Flower, 1979).

- En el segundo borrador, el 46% de los estudiantes (10), frente al 55% (12), no lo tienen.

- En el tercer borrador, el 18% de los estudiantes (4), frente al 82% (18), no lo tienen.

—Extensión de los textos producidos:

- En el primer borrador el número de oraciones escritas varía de 1 a 15. Un estudiante escribió una oración (4.5%), uno escribió dos (4.5%), uno escribió cuatro (4.5%), tres escribieron cinco (13.6%), cuatro escribieron siete (18.1%), dos escribieron ocho (9%), uno escribió nueve (4.5%), uno escribió diez (4.5%), tres escribieron once (13.6%), cuatro escribieron doce (18.1%), y uno escribió quince (4.5%). La extensión media es, pues, de 8.2 oraciones por estudiante.

- En el segundo borrador el número de oraciones escritas varía de 6 a 23. Un estudiante escribió seis oraciones (4.5%), dos escribieron siete (9%), dos escribieron ocho (9%), cuatro escribieron nueve (18.1%), tres escribieron diez (13.6%), tres escribieron doce (18.1%), tres escribieron catorce (18.1%), dos escribieron dieciséis (9%), uno escribió veintidós (4.5%) y, finalmente, uno escribió veintitrés (4.5%). La extensión media es, pues, de 11.6 oraciones por estudiante, 3.4 más que en el primer borrador.

- En el tercer borrador el número de oraciones escritas varía de 10 a 34. Un estudiante escribió diez oraciones (4.5%), dos escribieron once (9%), uno escribió doce (4.5%), dos escribieron trece (9%), uno escribió quince (4.5%), uno escribió dieciocho (4.5%), uno escribió veinte (4.5%), uno escribió veintiuna (4.5%), dos escribieron veintidós (9%), tres escribieron veintitrés (13.6%), uno escribió veinticuatro (4.5%), dos escribieron veintiséis (9%), uno escribió veintisiete (4.5%), uno escribió veintiocho (4.5%), uno escribió veintinueve (4.5%) y, finalmente, uno escribió treinta y cuatro (4.5%). La extensión media es, pues, de 20.9 oraciones por estudiante, 9.3 más que en el segundo borrador y 12.7 más que en el primer borrador.

—ELEMENTOS FORMALES Y TEMÁTICOS DE LA DESCRIPCIÓN:

• Vocabulario:

—En el primer borrador, se usan muchas palabras relacionadas con el cuerpo humano y muchos adjetivos. Se escribe poco en relación a los gustos. Hay bastantes faltas de ortografía.

—En el segundo borrador, existe un incremento considerable del vocabulario. Se corrigen muchas de las faltas de ortografía. En contraste con el primer borrador, en éste predominan más los gustos que la descripción física.

—En el tercer borrador, existe un incremento de vocabulario con respecto al segundo borrador. Continúan apareciendo algunas faltas de ortografía. Se añaden nuevos datos tanto por lo que respecta a los gustos como a la descripción física.

• Gramática:

—En el primer borrador, existe alguna confusión del sujeto de la oración. Se usan dos verbos (*have got/ to be*) en una misma oración. En ocasiones hay omisión del verbo de las oraciones y falta de concordancia entre el sujeto y el verbo (*I likes*). Hay un uso indebido del artículo indeterminado *a*. En ocasiones no se respeta el orden de los adjetivos (*she has got t-shirt white and trousers blue*).

—En el segundo borrador, se duplica el verbo en una misma oración en alguna ocasión. Se confunde el verbo TO BE por el TO HAVE GOT para escribir la edad. Omisión del sujeto en alguna oración. No siempre escribe de forma correcta el orden de los adjetivos. Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo en muchas ocasiones.

—En el tercer borrador, se coloca el adjetivo delante del sustantivo en la mayoría de las ocasiones. Se omite el sujeto de la oración en ocasiones. Se sigue confundiendo el verbo TO BE con el HAVE GOT (se continúa usando el verbo TO HAVE GOT para expresar la edad, por ejemplo). Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.

• Formato:

—En el primer borrador, se usa la hoja de forma horizontal mayoritariamente, aunque en tres ocasiones se usa de manera vertical. Se traza en cinco ocasiones una falsilla sobre la hoja. En la mayoría de las ocasiones no usan título, aunque ocho estudiantes lo incluyen centrado en la parte superior de la hoja. Mayoritariamente escriben la fecha, y el nombre en la esquina superior derecha o izquierda de la hoja. No escriben la clase a la que pertenecen. En la mayoría de las ocasiones no tienen en cuenta los márgenes, sangrías o párrafos. Escriben, excepto en un caso, con lápiz. No hay párrafos y por lo tanto no existe separación alguna entre ellos. Mayoritariamente no usan colores, pero siete estudiantes incluyen dibujos.

—En el segundo borrador, se usa la hoja de forma horizontal mayoritariamente. En tres ocasiones se sigue usando una falsilla dibujada sobre la hoja. El mismo número de estudiantes usan un título centrado y, en ocasiones, decorado. Todos escriben la fecha, y el nombre en la parte superior de la hoja (izquierda o derecha). Mayoritariamente tienen en cuenta los márgenes, pero no las sangrías ni los párrafos. Todos, excepto uno, escriben con bolígrafo azul o negro. Sólo dos estudiantes usan colores y sólo tres dibujan sobre la hoja.

—En el tercer borrador, todos usan la hoja de forma horizontal. Hay una clara mejora en la caligrafía. Nadie traza falsillas sobre la hoja. Mayoritariamente escriben un título y lo centran en la parte superior de la descripción. Mayoritariamente escriben el nombre, la fecha y

el curso en la parte superior derecha de la hoja. Mayoritariamente tienen en cuenta los márgenes, las sangrías y los párrafos. Se suelen respetar los márgenes y sangrías, pero no los párrafos y la separación entre ellos. Todos usan bolígrafo azul o negro. Para corregir errores formales, cinco estudiantes usan tipex, otro opta por escribir encima del error, otro por colocar el error entre paréntesis y un último estudiante coloca el error entre paréntesis y escribe NO. En ningún caso usan colores o realizan dibujos.

- Orden temático:

- En el primer borrador, mayoritariamente no existe una estructuración en la información introducida en el texto.

- En el segundo borrador, aparece un número significativo de estudiantes que siguen el orden temático de presentación, descripción física y gustos.

- En el tercer borrador, mayoritariamente todos los estudiantes siguen el orden temático propuesto de presentarse, describirse físicamente y mostrar sus gustos.

9. CONCLUSIONES

Tras el estudio queda demostrada la mejora general del grupo experimental frente al de control en cada uno de los puntos de nuestro análisis, tanto en el propósito retórico como en los diferentes elementos formales de la descripción. Esta mejora se produce tras el seguimiento de un proceso de composición por el grupo experimental que, aunque partía de unos conocimientos formales de la lengua inglesa inferiores a los del grupo control, logró producir, en su conjunto, un borrador final que superaba tanto en su propósito retórico como en los elementos formales a los del grupo control.

Por otro lado, queda demostrada la importancia que tiene a la hora de componer textos escritos, el interés en el escritor y en el desarrollo de sus estrategias o habilidades para componer textos, es decir: la importancia de la génesis de ideas, su organización previa y posterior redacción sobre el papel, su evaluación y carácter cíclico y recursivo, ...etc. De este modo, no se prioriza exclusivamente el texto-producto escrito, al que los estudiantes llegan sin conocer el camino o proceso seguido, sin estar seguros de las estrategias utilizadas y sin saber cómo incidir en su mejora.

Es ésta la razón por la que la enseñanza de la composición escrita pasa por el desarrollo de las estrategias que los estudiantes ya poseen. Este cambio de metodología supone también, consecuentemente, un cambio en los objetivos de cualquier proceso de enseñanza de composición de textos escritos, que debe entenderse como aquel en el que se llevan a la práctica y se desarrollan una gran diversidad de procesos cognitivos propios de cualquier escritor competente cuando se enfrenta a la hora de producir textos.

Este proceso, lógicamente y como ha sido tradicional, no debe priorizar la materia, entendida como producto o resultado final sin incorrecciones formales, sino que debe contemplarse como un proceso interno al estudiante (puesto que es él el que toma las decisiones y es en el que desarrolla sus propias estrategias de composición), un proceso en el que se crea constantemente y se pone el énfasis en el mismo proceso de composición, no en cuestiones primordialmente formales. Lógicamente y si no fuera así, dejaría de ser un proceso fluido, continuo, cíclico, recursivo y creativo para convertirse en camino tortuoso de producción de un escrito, continuamente interrumpido por su excesivo detallismo.

Por último, cabe resaltar el cambio del papel del profesor y de los estudiantes en este tipo de enfoques. El profesor es un asesor en la clase y, tanto profesor como estudiantes, deben ofrecer comentarios e ideas durante el proceso de composición de los múltiples borradores del texto escrito. Sin esta riqueza en las aportaciones, el proceso queda huérfano y la filosofía en la que se apoya fuera de sentido. Trabajar la composición escrita bajo este enfoque metodológico supone que las composiciones escritas de una clase determinada hayan pasado por un proceso de creación, y que todos los miembros del grupo-clase hayan colaborado en su creación con sus conocimientos y aportaciones personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Applebee, A. N., Langer, J., Jenkins, L., Mullis, I.V.S., & Foertsch, M. (1990). *Learning to write in our nation's schools*. Princeton: Educational Testing Service
- Applebee, A. N., Langer, J., Mullis, I.V.S., Latham, A. S. & Gentile C. A. (1994) "NAEP 1992 Writing Report Card", *National Center for Education Statistics, Report No. 23-W01*. Washington, DC.: U.S. Government Printing Office, p. 178.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983a). "Does learning to write have to be so difficult?", en Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983b). "Levels of inquiry in writing research", en Mosenthal, P., Tamor, L. & Walmsley (eds.) (1983). *Research on writing. Principles and methods*. New York: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1985). "Cognitive coping strategies and the problem of 'inert knowledge'", en Chipman, J., Segal, J. & Glaser, R. (eds.) (1985). *Thinking and learning strategies*, vol. 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Carroll, B.J. & Hall, P.J. (1985). *Make your own Language Tests*. London: Pergamon.
- Clark, J. & Ashworth, J. (1997). *Top Class*, 3. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A.D. (1984). "Written reformulation as a source of input for learners", *English Teacher's Journal (Israel)*, 30, pp. 62-67.
- Connor, U.M. (1994). "Second-language processing", en Wilkins, D. (ed.) (1994). *Encyclopedia of linguistics*. London: Pergamon Press.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). "The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning", *Research in the Teaching of English*, 15, pp. 229-243.
- González Las, C. (2000). "Orientaciones para la enseñanza de la composición escrita", en Carlos Reis et al. (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura, Vol. I*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 383-392.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1992). "Self-regulated strategy development: a part of the writing process", en Pressley, M., Harris, K., Guthrie, J., (eds.) *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*. San Diego: Academic Press.
- Hillocks, G. (1986) *Research on Written Composition*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing -Research Insights for the Classroom-*. New York: Cambridge University Press.
- Kroll, B. M. & Schafer, J. C. (1978) "Error Analysis and the Teaching of Composition", en McKay, S. (1984) *Composing in a Second Language*. Cambridge: Newbury House.
- Leki, I. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes". *Foreign Language Annals*, 24, (3), pp. 203-218.
- Matsuhashi, A. (1982). "Explorations in the real-time production of written discourse", en Nystrand, M. (ed.) (1982). *What Writers Know. The Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.

- Raimes, A. (1976). "Not control vs. Freedom but control with freedom: A model for ESL composition instruction". *10th Annual TESOL Convention*. New York.
- Reid, J.M. (1988). *The process of composition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rowe Krapels, A. (1990). "An overview of second language writing process research", en Kroll, B. (1990). *Second Language Writing -Research Insights for the Classroom-*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1990). "Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL", en Kroll, B. (1990). *Second Language Writing -Research Insights for the Classroom-*. New York: Cambridge University Press.
- Spack, R. (1984). "Invention strategies and the ESL college composition student", *TESOL Quarterly*, 18, pp. 649-670.
- Usó Juan, E. & Palmer Silveira, J.C. (1988). "A Product-Focused Approach to Text Summarisation", *The Internet TESL Journal*, vol. IV, no. 1, January 1988.
- White, R.V. (1988). "Academic writing: Process and product", en Robinson, P.C. (ed.) (1988). *Academic Writing: Process and Product (4-16)*. London: Modern English Publications & The British Council.