

Nelsi Lacon de De Lucia y Susana Ortega de Hocevar

# Producción de Textos Escritos

[Serie Trayectos Cognitivos]

EDIUNC

Secretaría Académica



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

5

## **Producción de textos escritos**

## **Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, República Argentina)**

Rectora: Dra. María Victoria GÓMEZ de ERICE

Vicerrector: Ing. Agr. Arturo SOMOZA

Secretaria Académica: Mgter. Estela María ZALBA de AGUIRRE

Secretaria de Extensión Universitaria: Mgter. Rosa María FADER de GUIÑAZÚ

Secretario de Ciencia y Técnica y Posgrado: Dr. Ing. Agr. Carlos Bernardo PASSERA

Secretario de Bienestar Universitario: Lic. Favio ERREGUERENA

Secretario de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional: Dr. Gustavo KENT

Secretario Económico Financiero y Administrativo: Cont. Miguel GONZÁLEZ GAVIOLA

Delegado Rectoral en San Rafael: Ing. Ernesto MUÑOZ PUNTES

Director General del CICUNC: Mgter. Ciro NOVELLI

### **Decanos**

Artes y Diseño: Prof. Lars Ingvar NILLSON

Ciencias Agrarias: Prof. Ing. Agr. Luis H. MARTI

Ciencias Aplicadas a la Industria: Ing. Fabio TARANTOLA

Ciencias Económicas: Cont. Roberto VARO

Ciencias Médicas: Dra. Norma Circé MAGNELLI

Ciencias Políticas y Sociales: Lic. Laura María CIANCIO

Derecho: Dr. Luis Enrique ABBIATI

Educación Elemental y Especial: Mgter. María Luisa PORCAR

Filosofía y Letras: Dr. Adolfo Omar CUETO

Ingeniería: Ing. Eduardo Fortunato MANFREDI

Odontología: Dr. Alberto ABRAMOVICH

### **Directores**

Dr. José Pablo Abriata / Instituto Balseiro

Prof. Oscar Salamone / Instituto Tecnológico Universitario

### **EDIUNC**

Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo

Director: Prof. René Gotthelf



**EDIUNC**  
EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



**REUN**  
RED DE EDITORIALES  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES



Universidad Nacional de Cuyo

## **Producción de textos escritos**

Nelsi Lacon de De Lucia  
Susana Ortega de Hocevar

EDIUNC  
Mendoza, 2003

**Producción de textos escritos**

Mgter. Nelsi Lacon de De Lucia

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

Publicación de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo

**Elaboración del material:**

Departamento de Educación a Distancia: Mgter. Fernanda OZOLLO

Departamento de Tecnología Educativa: Mgter. Omar ARANCIBIA

**Diseño de cubierta e interior:**

Departamento de Diseño - UNCuyo

D.I. Esther Azcona

D.I. Silvina Victoria

Sergio Montanari

**Primera edición. Mendoza, 2003**

Serie: Trayectos Cognitivos n° 5

Este proyecto cuenta con el apoyo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*  
ISBN 950-39-0159-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

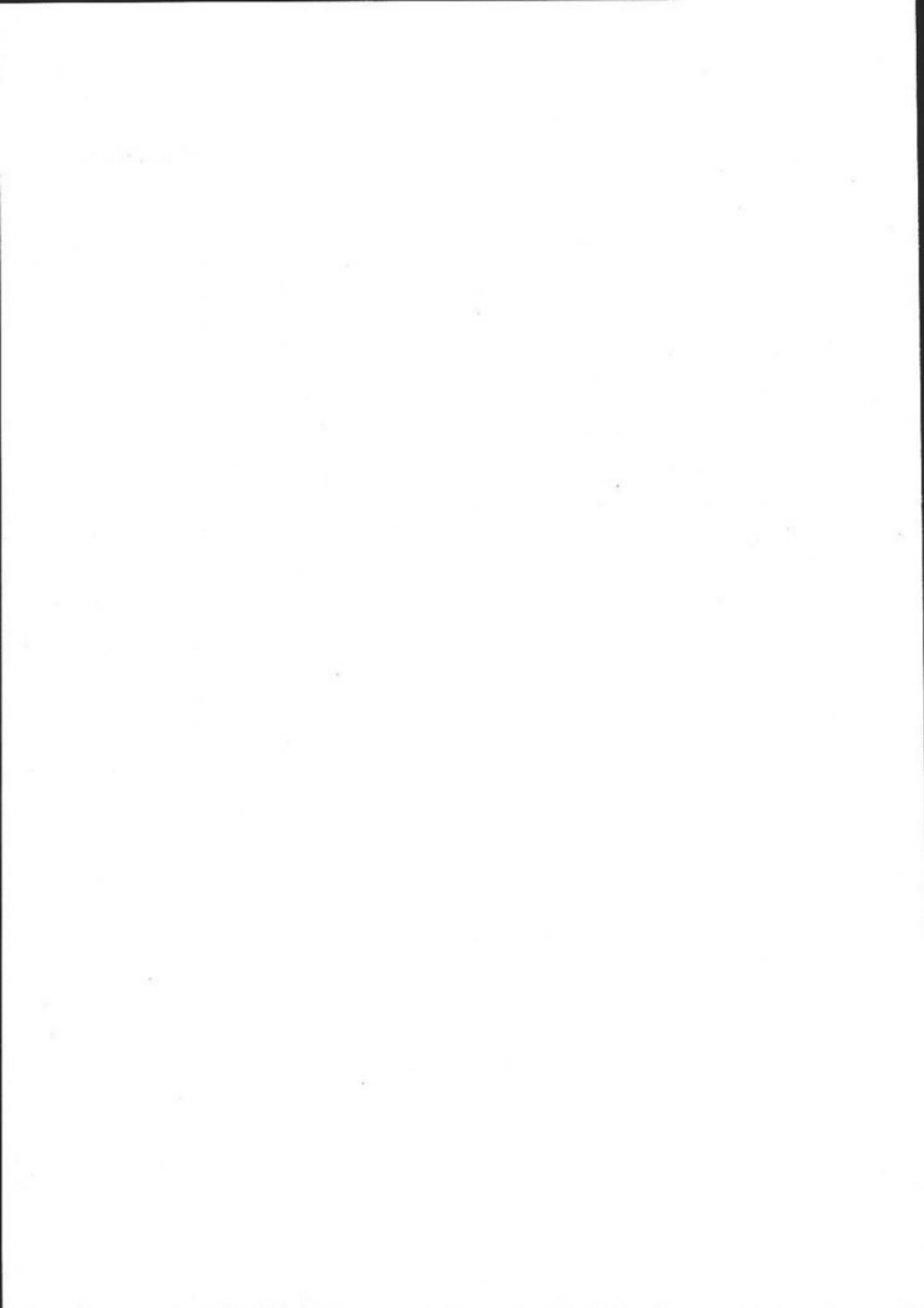
© EDIUNC, 2003

Centro Universitario, 5500 Mendoza

República Argentina

## Contenido

Contenido.....	5
I. Fundamentos teóricos.....	7
2. Tipos textuales. El texto expositivo.....	39
3. La enseñanza de la producción escrita.....	63
4. La evaluación de la producción escrita.....	95
5. Reflexiones finales.....	115
Bibliografía.....	117



# I. Fundamentos teóricos

## 1.1. La competencia productiva

Antes de comenzar con el desarrollo de las características y factores específicos de la escritura consideramos que, dada la situación comunicativa específica a la que está destinado este módulo, debemos hacer una breve referencia a la producción textual como una competencia básica.

Gómez de Erice (2003)<sup>1</sup> define la competencia como *un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende aspectos de la acción humana*. Diferencia entre aquellas competencias que se adquieren por simple experiencia de vida y las que exigen un trabajo pedagógico formal y sistemático. Entre ellas están la competencia comprensiva y la productiva de la cual nos ocuparemos en este módulo.

Adoptaremos también el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971) entendida como *la capacidad de dominar distintas situaciones de habla y de escritura y emplear adecuadamente distintos géneros y tipos de textos adecuados a situaciones diferenciadas, relacionadas con las prácticas sociales* (Gómez de Erice, 2003).

Badurá (1972:151) considera que la competencia comunicativa está conformada por tres competencias: la lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva). Esta última, que será objeto de tratamiento en este módulo, es la que *remite al conocimiento e internalización de estrategias discursivas, visible en el grado de efectividad de las acciones lingüísticas o de la realización de las intencionalidades, de la que forman parte la adecuación a la situación comunicativa y la capacidad de cambio, así como la utilización concreta de informaciones* (Gómez de Erice, 2003)

La competencia táctico-retórica está constituida por dos componentes:

a- *El componente textual*: es la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados a nivel de superficie.

b- *El componente estratégico-pragmático*: consiste en la posibilidad de elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas requeridas por cada práctica social<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. Gómez de Erice, V. y Zalba (2003) *Módulo de Comprensión lectora* (en prensa)

<sup>2</sup> Para un desarrollo completo de esta temática se puede consultar el *Módulo de Comprensión lectora* elaborado por Gómez de Erice, V. y Zalba, E. (en prensa)

## 1.2. ¿Qué es escribir?

No es ésta una pregunta de respuesta simple, ya que escribir es un acto complejo. Intentar dar respuesta a este interrogante implica ocuparse tanto de las características propias del acto de escritura en sí mismo, como así también de los factores sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos que intervienen en la escritura. Hayes considera que *es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria* (1996:2-3).

## 1.3. Escribir: una actividad social y cultural.

Escribir, es en primer lugar una actividad social. Escribimos, básicamente, para comunicarnos con otros seres humanos pero no se agota en esto su carácter social. Lo es también por ser la escritura un instrumento social y porque se desarrolla en un medio social.

Son numerosas los estudios que en la actualidad centran su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua: la Pragmática, la Sociolingüística, el Análisis del discurso, entre otras disciplinas, como así también en los aspectos comunicativos propios del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los aportes de Vigotsky y Bajtín, de la Teoría de la Enunciación, de la Pragmática y de la Lingüística han contribuido a la consideración actual de la lengua como actividad social y cultural.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua escrita, nos interesa destacar, en este marco, algunos aspectos que hay que considerar en el proceso de escritura. Seguiremos, entre otros, los lineamientos de Camps (1997):

a- El lenguaje escrito está destinado a lectores que no comparten ni el tiempo ni el lugar del contexto de la producción. Debido a ello el escritor debe realizar lo que Vigotsky denomina un proceso de "*descontextualización*", de este contexto, para crear un nuevo contexto. Para lograrlo, el lenguaje debe ser explícito. Luria habla de una "*sintaxis explícita*" para referirse a la estructuras lingüísticas específicas del lenguaje escrito. Esta transformación surge por una exigencia social del empleo de lenguaje escrito en una sociedad alfabetizada, en las que los intercambios comunicativos con los demás son tantos orales como escritos. Es decir, que el origen del lenguaje escrito es social: surge en la interacción comunicativa.

b- Desde la perspectiva de Batjín, además, es social por su naturaleza interactiva, "*dialógica*". Batjín considera que el lenguaje escrito es dialógico por dos motivos: 1- La mayor parte de los textos o enunciados, en la terminología de este autor, no se constituyen en un primer texto o en un texto independiente de los demás sino que están insertos en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor "dialoga" con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores que anticipa en su posible texto. 2- De ello se infiere que el escritor no está en soledad creando su texto sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa. El autor hace hablar en su texto a estas voces lo que hace que los textos sean polifónicos. Esto es lo que lleva a afirmar a Camps:

[...]los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en un entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el escritor tendrá unos lectores, y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros (Camps, 1997:26)

Estas consideraciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tiene el conocimiento del destinatario, de los distintos contextos y del uso de la lengua en estos contextos, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, entre otros aspectos, para que la comunicación escrita sea exitosa.

c- Este enfoque prioriza, en la enseñanza de la producción textual o "composición"<sup>3</sup>, el conocimiento de los usos adecuados de la lengua en cada situación comunicativa específica, que requiere formas propias de lenguaje, subordinadas o dependientes de ese contexto de uso.

#### 1.4. Aspectos motivacionales y afectivos de la escritura.

Los aspectos motivacionales y afectivos vinculados con la escritura son los menos estudiados por la investigación aunque, como veremos, algunos modelos cognitivos actuales los incluyen (Hayes, 1996).

Estos aspectos están estrechamente vinculados a los que hemos considerado en el apartado anterior. De hecho, cuando un escritor produce su texto, en tanto actividad social inserta en un entorno cultural determinado, es evidente que lo hace porque está consciente de los valores que tiene para él y para sus lectores está actividad.

Con respecto a la valoración de la lengua escrita en los distintos grupos sociales y su incidencia en el aprendizaje, se han realizado numerosas investigaciones. Berstein (1975) estudió la relación entre la variedad lingüística hablada por niños de distintas clases sociales y el fracaso escolar. Atribuyó el mismo a la imposibilidad de integración de estos niños en la escuela ya que ésta favorece el uso elaborado de la lengua. En la actualidad, programas de prevención del fracaso escolar permiten, si son aplicados tempranamente, superar esta problemática.

Las motivaciones de los "nuevos escritores" o "aprendices" estarán relacionadas con la función que le atribuyan al texto en una situación comunicativa determinada. De ello se desprende la necesidad, en la enseñanza de la producción textual o composición, de escribir para situaciones comunicativas auténticas, que se constituyan en una motivación real para el alumno. Dado que esto no siempre es fácil de conseguir y que los objetivos de todo programa o proyecto educativo deben ser conocidos por los alumnos, nos interesa compartir con ustedes los aportes de Dolz (1994:24, citado por Cassany, 1999:151) al respecto, en tanto consideramos que es una solución simple y eficaz para esta problemática.

Este autor tipifica tres situaciones de comunicación que originan actividades de escritura en la escuela:

<sup>3</sup> Coincidimos con Cassany (1997) que prefiere usar el "viejo" término composición ya que enfatiza la idea de construcción o proceso de elaboración del texto.

- a. *auténticas*: contextos extraescolares verdaderos: cartas, cartas al lector, solicitudes, anuncios, afiches, folletos, encuestas, etc.
- b. *discursos del ámbito escolar*: situaciones auténticas dentro del ámbito escolar: diario o revista escolar, murales, folletos, afiches, etc.
- c. *ficcionalización*: contextos inventados que mantienen similitud con la realidad: simulaciones, juegos de rol, etc. Por ejemplo: simular ser un ecologista y escribir a favor de..., o un abogado y argumentar a favor o en contra de...

Estudios de las últimas décadas se han preocupado también por la relación existente entre los resultados obtenidos y las creencias de los estudiantes "escritores" (Dweck, 1986, Palmquist y Young 1992). Se demostró que aquellos estudiantes que creen que la escritura es un don muestran niveles más altos de ansiedad ante la escritura y menos autovaloración de sus posibilidades como escritores que el resto de sus compañeros.

Así mismo Hayes afirma que *los factores motivacionales, incluso en las situaciones donde los fines están especificados, pueden influir complementariamente en la acción mediante su influencia en la estrategia de selección [...] De esta manera, la motivación puede ser entendida como si moldeara el curso de la acción a través de un mecanismo de coste-beneficio* (1996:5).

### 1.5. Escribir: una actividad cognitiva.

#### Consigna

Le pedimos que reflexione acerca de lo que Ud. realiza y siente cuando escribe un texto. Describa detalladamente el proceso desde que piensa el tema hasta que finaliza su trabajo.

#### 1.5.1. Los modelos de producción de textos escritos

A fines de los 70 y, especialmente, en la década del 80 se produjo un fuerte interés, en el área de la Psicología Cognitiva, por el estudio de los procesos cognitivos implicados en la escritura aunque en menor escala que los dedicados a la comprensión. La razón fundamental de esta diferencia se puede explicar desde lo metodológico. En la comprensión se tiene un buen conocimiento del *input* lingüístico (lo que entra en el sistema). En la producción, el *input* no es observable ya que es de índole cognitivo, es una idea, algo que el sujeto quiere transmitir y que sólo se hace visible en el *output* (salida).

*El hecho de que la producción del lenguaje se ponga en marcha a partir de un mensaje o intención comunicativa supone como mínimo, que el hablante debe haber seleccionado previamente dicho mensaje entre un conjunto indeterminado de opciones posibles, haber decidido (por las razones o motivos que corresponda) transmitirlo, además de poder representarlo (o formularlo a sí mismo) en algún tipo de código mental previo al del lenguaje natural* (Igoa et al, 1999:357).

De la lectura de esta afirmación se desprende la dificultad de fijar el *input* de la producción, ya que es algo que trasciende el ámbito de la producción lingüística propiamente dicha. Dado que la entrada no se puede modificar ni observar es más difícil poner en relación la entrada con la salida. Debido a ello el método aplicado al estudio de la producción ha sido, básicamente, de carácter observacional, exploratorio y descriptivo, a partir del análisis de producciones orales o escritas de los sujetos.

A pesar de esta dificultad, podemos señalar varias investigaciones que intentan explicar las operaciones mentales que se realizan durante el proceso de composición de un texto a través de modelos de producción escrita.

#### 1.5.1.1. ¿A qué se llama modelos de producción?

El término **modelo** constituye una metáfora para referirse al proceso y describirlo. Como bien lo destaca Salvador Mata:

*El modelo se concibe como una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la composición, además de los factores que inciden en estos procesos y los recursos y características cognitivas de los escritores (1997: 26).*

Los modelos muestran la complejidad del proceso de escritura y la dificultad del dominio de todos los conocimientos y habilidades que requiere la tarea de producción escrita.

#### 1.5.1.2 ¿Cuáles son los modelos más representativos que intentan explicar el proceso de escritura?

Vamos a repasarlos a continuación:

##### • Los modelos de etapas

Distintos investigadores de la producción escrita (Cassany, 1989, Camps, 1990, Flower y Hayes, 1981, entre otros) coinciden en señalar que Gordon Rohman ha sido uno de primeros en estudiar la tarea de escritura y en definirla como un proceso complejo que exige una serie de elecciones y decisiones por parte del escritor.

Por constituir uno de los mejores ejemplos de los modelos de etapas nos detendremos a revisar este modelo detallado por Cassany, (1987:120-121). El modelo de Rohman de 1965 describe el proceso de componer de una manera lineal ya que supone que el mismo se realiza en una serie de etapas separadas entre sí que se suceden en el tiempo. Estas etapas son la pre-escritura, la escritura y la reescritura.

En la *preescritura* el autor elabora una imagen mental de lo que va a escribir, esta etapa es solamente intelectual e interna.

En posesión de este plan inicial o imagen mental se pasa a la segunda etapa, la de *escritura* de las ideas sobre el papel. Finalmente, en la etapa de *reescritura* se revisa el producto, se vuelve a trabajar, se corrige y se redacta el texto definitivo.

En su trabajo Rohman pone énfasis, sobre todo, en la primera etapa en la que se define el tema del escrito. Al respecto sostiene que si el autor descubre activamente su tema puede aspirar a producir un buen escrito, en cambio, si se limita a copiar las ideas de los demás, difícilmente podrá escribir un buen texto. Por ello propone técnicas variadas destinadas a ayudar al estudiante a **descubrir** el tema.

#### • Los modelos cognitivos

Un estudio detenido de los modelos cognitivos permite reconocer que subyacen a todos los modelos cognitivos sobre la producción escrita varios supuestos básicos. Los mismos son descriptos, en una ajustada síntesis, por Salvador Mata (1997: 26):

1. *La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican varios subprocesos, organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.*

2. *La composición es un proceso que conduce a la integración de la información, en el mismo nivel y entre distintos niveles.*

3. *La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.*

4. *Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia).*

Es así que estos modelos cognitivos dan cuenta de los procesos básicos del pensamiento que realiza un escritor para producir un texto lo que implica una reformulación fundamental del paradigma del modelo de etapas.

A continuación abordaremos los siguientes modelos de producción escrita: el de Flower y Hayes de 1981, el de Bereiter y Scardamalia de 1987, el modelo estratégico de van Dijk y Kinstch de 1983 y el de Hayes (1996)<sup>4</sup>.

#### a-El modelo de Flower y Hayes<sup>5</sup>

Uno de los modelos que ha sido reconocido por diversos investigadores (Bereiter y Scardamalia, 1987, Cassany, 1987, Gagné 1991, Belinchon y otros, 1996) como uno de más completos y detallados de producción escrita es el de Flower y Hayes de 1981.

Los autores para desarrollar su teoría grabaron y analizaron protocolos de razonamientos en voz alta de escritores a los que se les pidió verbalizar lo que pasaba en sus mentes mientras escribían. Es decir, realizaron el estudio de *un escritor en acción* según lo

<sup>4</sup> En los últimos veinte años ha habido un importante avance en la formulación de teorías y modelos que explican los mecanismos cognitivos involucrados en el proceso de producción escrita. Seleccionamos cuatro que han sido avalados por numerosos estudios empíricos.

<sup>5</sup> Las citas que incluimos han sido extraídas de Flower y Hayes (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto I*, Bs. As., Asociación Internacional de Lectura.

señalan los mismos investigadores. En su modelo, entonces, explican los principales procesos de pensamiento y la limitaciones que han observado durante la realización de esos protocolos. Así, el proceso de escritura es presentado como un proceso de resolución de problemas según lo explicitan los mismos investigadores:

*Para obtener un protocolo damos un problema a los escritores, por ejemplo: "Escriban un artículo sobre su trabajo en la revista Seventeen" y luego les pedimos que realicen el proceso de composición en voz alta (1996:76).*

Para resolver el problema planteado el escritor elabora una representación del mismo y el conjunto de todas las posibles vías de resolución que llevan a la meta desde el estado inicial.

El proceso de escribir, entonces, está dirigido hacia un fin o meta, según lo especifican Flower y Hayes:

*La redacción es un proceso dirigido por un objetivo. En el acto de la composición, los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guía el proceso de escritura (op. cit.: 78)*

Es de destacar, en esta propuesta, que los diversos procesos de pensamiento que configuran el proceso de escritura son interactivos y recursivos, uno puede modificar o poner en marcha a otro, es decir, no se suceden linealmente ni se encuentran rígidamente jerarquizados.

Ahora bien, consideramos necesario hacer hincapié en que la descripción de los procesos cognitivos no parte de una observación directa de las acciones puestas en juego sino que estos procesos han sido explicados a partir del análisis de los protocolos.

La figura N° 1 presenta un esquema de dicho modelo que identifica tres componentes esenciales en el acto de escribir: el ambiente de trabajo o entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El primer componente, el ambiente de trabajo o entorno de la tarea incluye todo aquello que está fuera del cerebro del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada e incluyendo el texto que se va generando.

La memoria a largo plazo del escritor<sup>6</sup>, segundo componente, es concebida como almacén de conocimientos que el escritor recupera en el momento de la producción. Los conocimientos se refieren tanto a contenidos temáticos como a esquemas textuales y a los posibles destinatarios del mensaje.

El tercer componente, los procesos de escritura, refleja los procesos de pensamiento del escritor: planificación, traslado al papel o traducción y revisión o relectura. Estos procesos son interactivos y recursivos, se consideran jerárquicamente organizados e interrelacionados y son monitoreados por un activo sistema de control.

Flower y Hayes describen detalladamente cada uno de los componentes mencionados. Pasaremos a considerarlos:

<sup>6</sup> Según Belinchón, Rivière y Igoa (1996), la memoria a largo plazo está organizada fundamentalmente en función de los significados y especializada en su preservación. Éste es uno de los principios más firmemente establecidos en la investigación sobre la memoria.

### Primer componente. Entorno de la tarea o ambiente de trabajo

Este primer componente consta de dos unidades: el problema retórico y el texto que se va generando.

La primera unidad, *el problema retórico* (es decir, la interpretación que el escritor hace de la tarea) es presentado por los mismos investigadores como el elemento más importante al inicio de la composición ya que incluye no sólo el tema y las exigencias que plantea, la audiencia e implícitamente el rol del escritor, sino también el propósito o la intención comunicativa. Los escritores inexpertos que, en esta fase inicial, no se plantean correctamente el problema retórico o no lo desarrollan con la suficiencia necesaria<sup>7</sup>.

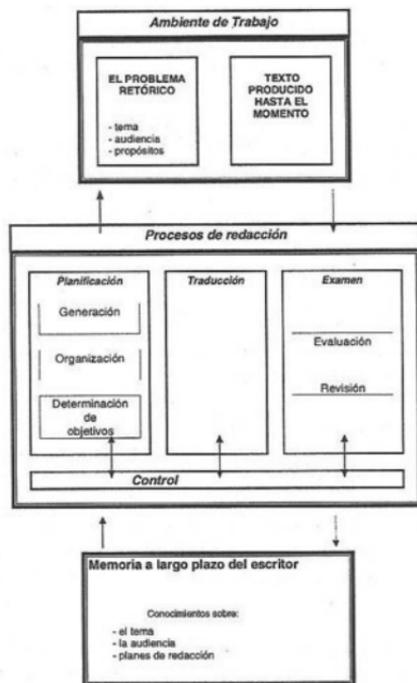


Figura 1. Modelo del proceso de producción escrita de Flower y Hayes (1981), extraído de L. Flower y J. Hayes (1996:81).

<sup>7</sup> Al respecto, Gagné (1991:305) hace referencia a las conclusiones de una investigación de Birnbaum (1982) en la cual se comparan a estudiantes buenos y mediocres en escritura. Los resultados de estos estudios mostraron que mientras los buenos escritores demostraron preocupación por re-presentar el significado a ellos mismos y a los demás, la meta de los escritores con menos habilidad consistía en evitar errores.

La segunda unidad, *el texto que se va generando*, agrega nuevos condicionamientos a lo planeado por el escritor ya que cada palabra en el texto que se está desarrollando determina y limita las elecciones de cuanto sigue. Un buen escritor se preocupa por continuar lo dicho en la oración previa. Estas exigencias que plantea al autor el mismo texto que se va creando, impiden que el escrito sea incoherente o poco cohesionado, lo que suele ocurrir con los productos de escritores novatos que no han logrado integrar eficazmente el conocimiento almacenado con los planes de escritura y el propio acto de producción.

### Segundo componente. La memoria a largo plazo del escritor

Este segundo componente del modelo, es concebido como almacén de conocimientos que el escritor recupera en el proceso de la composición. Los conocimientos se refieren a contenidos temáticos, a planes de redacción, como así también a la representación de problemas y a los posibles destinatarios del mensaje. Estos conocimientos también pueden estar apoyados por recursos externos, como material bibliográfico.

Ahora bien, los autores plantean dos problemas en relación con la recuperación de conocimiento almacenados en la memoria a largo plazo, el primero es lograr obtener la información, es decir, encontrar la clave que permitirá recuperar una red de conocimientos útiles y, el segundo problema es reorganizar o adaptar la información para satisfacer las exigencias del problema retórico. Si el escritor sólo se preocupa por la recuperación de la información omitiendo transformar o reorganizar ese conocimiento, *prosa basada en el escritor*, no podrá satisfacer las diversas necesidades del lector.

### Tercer componente. Los procesos de escritura

En relación con este tercer componente, el modelo identifica tres grandes grupos de procesos mentales: los de *planificación*, los de *redacción* o *traducción* y los de *revisión* o *lectura*.

#### Planificación

En el **proceso de planificación** los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. El acto de construir esta representación interna implica los siguientes subprocesos: *generación de ideas*, *organización de las ideas* y *fijación de objetivos*.

El *subproceso de generación* es el acto de concebir ideas que incluye incorporar información relevante de la memoria a largo plazo. Si la información está bien desarrollada en la memoria, no será problemática su organización. En cambio, si sólo se generan pensamientos fragmentarios, inconexos y hasta contradictorios, los procesos de organización deberán articularlos.

El *subproceso de organización* se ocupa de dar una estructura con un significado a las distintas ideas. De allí que permita identificar categorías y buscar ideas subordinadas y supraordinadas. También, en otro nivel, el subproceso de organización atiende a decisiones más textuales, como a la presentación y al ordenamiento del texto.

El tercer subproceso, la *fijación de objetivos*, hace referencia tanto a los procedimientos que se imponen los escritores —cómo van a expresar las ideas—, como a aspectos de fondo o contenido —*qué* quieren decir.

Los subprocesos mencionados se imbrican mutuamente ya que si el escritor a lo largo de su tarea se plantea nuevos objetivos, éstos podrán llevarlo a concebir nuevas ideas las que a su vez requerirán una organización y una nueva formulación de objetivos.

### La redacción o traducción

El *proceso de redacción o traducción* es llevar las ideas al papel, linealizar lo planificado, por lo que requiere que el escritor maneje las convenciones propias de la lengua escrita. Este esfuerzo atencional dedicado a las convenciones exigidas por el escrito puede interferir en el proceso más global de planear lo que se quiere transmitir<sup>8</sup>. Por ello los autores propician estrategias de mejoramiento basadas fundamentalmente en la confección previa de planes para escribir.

Las demandas que exige el paso al lenguaje escrito linealmente organizado obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación. Y es entonces, según los investigadores, cuando el escritor comprueba si lo que va escribiendo es adecuado o si debe plantearse nuevos objetivos para generar ideas.

### La revisión

El último proceso que integra el modelo de Flower y Hayes, el de *revisión*, aúna dos subprocesos: la *evaluación* y la *revisión*, los que suponen la relectura y análisis de lo escrito en cualquier momento de la tarea y pueden dar lugar a nuevos ciclos de planificación y traducción.

Los subprocesos de evaluación y revisión se diferencian en que, en el primero, el escritor evalúa lo escrito para observar si el tema está bien desarrollado, si responde a los objetivos que se había planteado y a las exigencias retóricas. En el segundo subproceso, procede a realizar las modificaciones que considera necesarias.

### El control

Los procesos de escritura que se han detallado son verificados por un control que funciona como estrategia determinando cuándo el escritor puede pasar de un proceso al otro, lo que parece depender tanto de los objetivos que se ha planteado como de sus hábitos de escritura o estilo de redacción. La función del control es dirigir la secuencia del proceso, impulsando la toma de decisiones. Se le asigna entonces, en el modelo, una función relevante, la de comandar todo el proceso para asegurar su eficiencia y con ello, la calidad del escrito.

<sup>8</sup> Gagné (op. cit.) da cuenta de numerosas investigaciones que han demostrado que los escritores expertos han automatizado algunas estrategias de escritura, por ello tienen menor sobrecarga cognitiva que el inexperto al producir un escrito. Los estudios señalan que bajo condiciones de sobrecarga de información se resiente la actuación individual lo que puede provocar el "bloqueo del escritor".

## b. Los modelos de C. Bereiter y M.Scardamalia

Bereiter y Scardamalia presentan en 1987 dos modelos para dar cuenta de los distintos procesos que usa un escritor para componer un texto. Uno de ellos, característico de los escritores inmaduros, es el modelo de *Decir el conocimiento*, llamado también por los investigadores *escritura asociativa*. El otro, propio de los escritores maduros, es el modelo de *Transformar los conocimientos*.

### b.1. El modelo de decir el conocimiento

Este modelo sugiere que la gestación del texto es la siguiente: a partir de una representación sobre lo que debe escribir, el escritor localiza los identificadores del tópico y del género- es decir, del tema y del tipo de texto que se le pide que redacte. Estos identificadores sirven como pistas para buscar en la memoria a largo plazo y ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Surge así la primera frase del texto. Los investigadores señalan:

*Una vez que se ha producido algo de texto, éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados (Scardamalia y Bereiter, 1992:45).*

Los autores argumentan que este proceso de pensar- decir, o pensar -escribir, puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria. Presentamos a continuación la estructura del modelo *decir el conocimiento*;

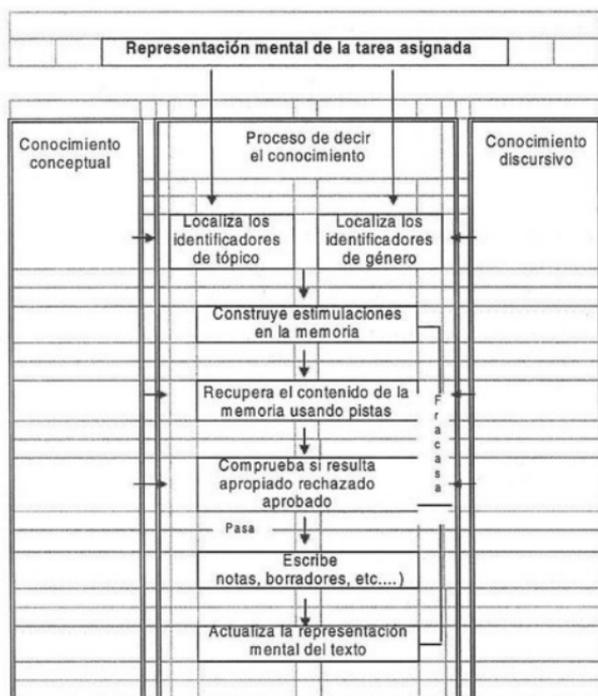


Fig. 2. Diagrama del modelo de "Decir el conocimiento" de BEREITER y SCARDAMALIA (1987), extraído de M. Scardamalia y C. Bereiter(1992, 45)

Lo distintivo del modelo sería lo siguiente:

1) generación de ideas en la memoria de largo plazo, 2) reproducción de los datos de la memoria en la página, y 3) falta de planteamiento de objetivos que organicen la tarea y la formulación de los contenidos.

### b.2. El modelo de transformar el conocimiento

Según lo señalan Scardamalia y Bereiter, el modelo "transformar el conocimiento", que es el utilizado por los escritores maduros o hábiles, contiene al anterior como un subproceso introduciéndolo dentro de un proceso complejo de resolución de problemas. Este modelo atribuye un lugar fundamental a los contenidos (espacio problema contenido)

que de forma dialéctica se tienen que relacionar con los conocimientos sobre el discurso (espacio problema retórico). El receptor es un elemento más de la situación retórica junto con los objetivos discursivos.

Los autores destacan que los escritores expertos generan los contenidos posibles de la misma manera que lo hacen los inexpertos pero utilizan sus conocimientos retóricos para establecer objetivos y organizar el contenido.

La tarea de escritura implica dos clases distintas de **espacios-problema**: el espacio problema contenido y el espacio problema retórico. Los autores dan la siguiente caracterización de los espacio-problema:

*Concebimos un espacio de problema...como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento a otro (1992:47).*

En el espacio de contenido, caracterizan a los estados de conocimiento como **creencias** y a las operaciones como "las deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro". Mientras que en el espacio retórico, identifican a los estados de conocimiento, como a las representaciones en relación con los aspectos textuales y sus objetivos, y las operaciones son caracterizadas como aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos". Las operaciones, entonces, al ponerse en marcha dentro de los espacio-problema, provocan el efecto de modificar el estado inicial de conocimientos del escritor.

La estrategia de transformar conocimiento convierte a la escritura en una habilidad cognitiva de alto nivel. Según Scardamalia y Bereiter la habilidad del escritor es construir puentes entre lo que él sabe y lo que el otro, el receptor, puede saber. Si el escritor realiza esto, la estructura de su texto no puede ser la misma que la de su estructura de conocimiento del contenido. En esta interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico, se transforma el conocimiento del escritor pudiendo producirse **cambios** no sólo en relación con el contenido sino también, modificaciones en cuanto a la organización de su conocimiento.

Se presenta a continuación el diagrama del modelo *Transformar el conocimiento*:

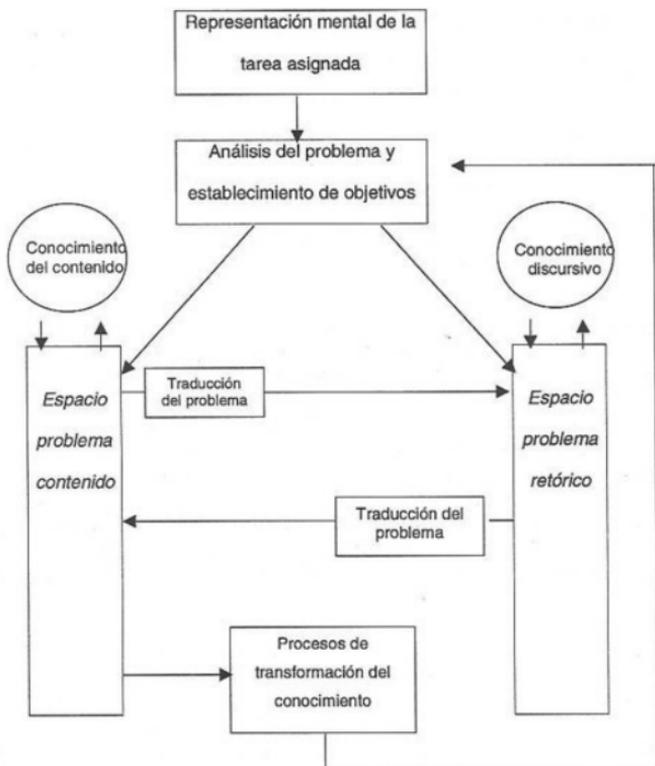


Fig. 3 Diagrama del modelo "Transformar el conocimiento", BEREITER y SCARDAMALIA, 1987. Modelo incluido en M. Scardamalia y C. Bereiter(1992, 47)

### c - El modelo de producción textual de van Dijk y Kinstch<sup>9</sup>

Los investigadores psicolingüistas van Dijk y Kinstch (1983) han desarrollado un modelo de comprensión y uno de producción. Al respecto señalan que aunque el dato inicial y las metas son diferentes en ambos procesos, son similares los niveles, unidades, categorías y las estrategias que se ponen en juego tanto en la recepción como en la producción, especialmente, los de naturaleza más general. Sin embargo, aclaran, que hay estrategias típicas o específicas tanto para la comprensión como para la producción dados sus distintos objetivos.

<sup>9</sup> Citamos a van Dijk y Kinstch (1983) por la traducción realizada en 1998 por docentes del Equipo de Investigación del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina.

En el modelo, las estrategias son concebidas como procesos flexibles o conjuntos de acciones ordenadas y orientadas a una meta, es decir, una estrategia es una representación cognitiva global de los medios para alcanzar un objetivo.

En relación con la producción, los investigadores sostienen que es imperativo un acercamiento estratégico a la misma y en su modelo describen los distintos procesos estratégicos involucrados en la producción del discurso. En este sentido afirman:

*Existe un mecanismo flexible que al mismo tiempo construye representaciones semánticas, expresiones léxicas y sus estructuras sintácticas y fonológicas teniendo en cuenta distintos tipos de información, tales como el conocimiento, metas, restricciones locales y globales a distintos niveles e información contextual en el marco comunicativo* (van Dijk-Kinstch, 1983, Trad. 1998: Cap. 8: 2).

Según los investigadores, el proceso de producción se inicia con la elaboración de una representación general o plan global que contiene información tanto del acto de habla global o intención comunicativa (macroestructura pragmática) como del tema general a desarrollar durante el mensaje (macroestructura semántica). Esta representación inicial implica la activación de información de la memoria a largo plazo a partir de la información situacional y eventualmente, de otros discursos. Las macroestructuras se almacenan, durante la producción del discurso, en la memoria a corto plazo y operarían como una especie de representaciones base que controlan el resto de los procesos de producción.

El modelo de van Dijk- Kinstch involucra las siguientes estrategias fundamentales para la producción: 1-Estrategias de producción interactivas y pragmáticas; 2-Estrategias de producción semántica: macroestructurales y superestructurales o de ordenamiento de la información; 3-Estrategias para establecer la coherencia local o microestructural; 4-Estrategias de producción proposicionales

A continuación expondremos las consideraciones de los investigadores en relación con las estrategias que conforman su modelo de producción:

#### **Estrategias de producción interactivas y pragmáticas**

Estas estrategias son las que guían para saber cómo dirigirse a una determinada audiencia, qué información incluir, cómo hacerlo, en qué momento. Incluyen la planificación y ejecución de distintas acciones en una situación determinada. Es decir, guían los planes globales para la producción del discurso y permiten que las acciones discursivas llevadas a cabo sean efectivas.

Según van Dijk y Kintsch los planes son las representaciones cognitivas de las acciones globales y un plan se puede formar con una intención, para conseguir determinado propósito<sup>10</sup>. Ahora bien, quienes tienen consecuencia, son las acciones. Éstas son conscientes, intencionales y controlables, al llevarlas a cabo se persigue determinada finalidad, un objetivo.

<sup>10</sup> Marro y Dellamea (1994:32) en su análisis del tema destacan: *Los planes permiten a los usuarios del lenguaje realizar secuencias de acciones con el objetivo de lograr un propósito. Una acción que incluya secuencias de acciones se denomina macroacción. Toda acción verbal constituye una macroacción puesto que incluye decisiones del hablante en diferentes dimensiones morfosintácticas y semánticas, además de un conjunto de decisiones retóricas y pragmáticas.*

En este sentido van Dijk (1989:90) señala:

*Según la descripción del concepto de acción, los actos de habla son realmente acciones: hacemos algo, a saber, producimos una serie de sonidos o signos ortográficos que, como enunciado de una lengua determinada tienen una forma convencional reconocible, y además ejecutamos este hacer con una intención correspondiente determinada, dado que normalmente no nos pronunciamos en contra de nuestra voluntad y sabemos controlar nuestra lengua.*

Van Dijk y Kinstch (1983) enfatizan que cognitivamente las acciones se representan como intenciones, y sus metas, que responden a las motivaciones de su agente- sus preferencias, motivaciones, conocimientos- se consideran como propósitos. Quien realiza un acto de habla oral o escrito tiene un motivo para llevarlo a cabo, sabe lo que quiere conseguir con su enunciado. Los propósitos están basados en este sistema emotivo, en lo que persigue el emisor.

La planificación estratégica de la producción, entonces, puede ser la representación global de un macro acto de habla que incluye la representación de la situación del contexto de producción, determinación de metas, de audiencia, de objetivo, de estilo. Los autores destacan que este plan pragmático monitorea al resto de los procesos de producción. Para lograr un propósito, el emisor planifica y controla su mensaje, especialmente si es escrito, ya que en los intercambios orales, en la conversación espontánea, los planes suelen ser más vagos o generales, sin una idea acabada de lo que se dirá. En el texto escrito, en cambio, la planificación estratégica del discurso, es casi una necesidad. Ahora bien, este plan no conlleva sólo una información pragmática sino que tiene también un contenido proposicional o macroestructural, es decir, está íntimamente ligado al plan semántico. La macroestructura o contenido proposicional global se deriva también del análisis del contexto de situación. De ahí que las macroestructuras semántica y pragmática se impliquen entre sí.

Los planes discursivos toman distintas formas según el texto que se desee producir. Para su concreción se procesa una gran cantidad de información sobre los conocimientos previos, las creencias, opiniones y emociones de las audiencias así como sobre el conjunto de convenciones o parámetros propios de cada tipo de texto. La elección de un discurso en particular, considerando su contenido y sus estructuras superficiales estilísticas, depende de este conocimiento sociocultural, de ahí que los escritores expertos que se comunican frecuentemente con las mismas audiencias puedan realizar su tarea en menos tiempo y con más eficacia<sup>11</sup>.

### **Estrategias de producción semánticas y de organización: macroestructuras y superestructuras**

Como lo señaláramos en líneas anteriores junto a las estrategias interactivas y pragmáticas se ponen en juego, estrategias de producción semánticas que son las que permiten producir un discurso coherente organizado en torno a un tópico global<sup>12</sup>. Este tópico o tema global que da

<sup>11</sup> Marro y Dellamea (op. cit) citan un estudio que realizaron sobre estilos de redacción en escritores incipientes que dio como resultado el reconocimiento de tres comportamientos que consideran típicos en estos escritores: sufrir bloqueos de escritura por la excesiva preocupación de atender a todos los parámetros de la tarea, tomar decisiones apresuradas al desconocer los parámetros de la planificación y un tercer tipo, lento, por su gran atención a las demandas de la escritura. Éstos últimos son los que, finalmente, elaboran una mejor producción escrita.

<sup>12</sup> Belinchon y otros(1996) hacen notar que la razón de más peso que justifica el estudio diferenciado del discurso en el ámbito de las ciencias del lenguaje es que las emisiones lingüísticas producidas en contextos naturales constituyen unidades coherentes sintáctica, semántica y pragmáticamente.

unidad semántica a todo el texto constituye la macroestructura de un discurso. Ahora bien, existen diferentes niveles de macroestructuras, de allí que van Dijk realice la siguiente especificación:

*Llamaremos la macroestructura del texto a la macroestructura más general y global de un texto completo, mientras que determinadas partes del texto pueden tener sendas macroestructuras. Como resultado obtenemos una estructura jerárquica posible de la macroestructura en diferentes niveles (1989:56).*

Las diferentes macroestructuras se conectan estratégicamente entre sí, de manera de conformar un texto coherente bajo el control de la macroestructura global.

En relación con esta macroestructura o tópico general, van Dijk y Kinstch señalan que se construye con información proveniente de la memoria, en especial, de la memoria episódica ya que la mayoría de los discursos se basan en lo experiencial, en situaciones concretas vividas o conocidas y sólo un grupo reducido depende principalmente de los conocimientos y creencias, en cuyo caso la información puede provenir de la memoria conceptual o semántica.

El proceso de construcción de significados y su expresión no sólo incluye las estrategias para la construcción de macroestructuras semánticas, referidas al tema o tópico general del mensaje, ya explicitadas, sino también, las estrategias de ordenamiento de la información o superestructuras.

T. van Dijk da la siguiente definición de superestructura:

*...una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Esta característica produce un paralelismo con la sintaxis con la que describimos una oración... (1989: 144).*

Las superestructuras intervienen en la formulación y especificación de las macroestructuras semánticas de un texto y disponen de antemano, como una anticipación, el orden en que se distribuirá la información. Son especies de esquemas al que el texto se adapta. Ahora bien, existe un ordenamiento o un esquema diferente según el tipo de discurso y estos esquemas son conocidos y respetados por usuarios de una misma cultura<sup>13</sup>.

### **Estrategias para establecer la coherencia local**

Las estrategias que controlan la coherencia local o microestructural permiten que el tema global se vaya desarrollando de manera organizada, con las conexiones necesarias y realizan este proceso bajo el control de la información contextual (audiencia, entorno de la tarea, etc), de la macroestructura semántica y de la superestructura seleccionada según el tipo de discurso.

Con respecto al establecimiento de la coherencia local, señalan van Dijk y Kinstch que se lleva a cabo por medio de una serie de estrategias de producción encargadas de establecer las

<sup>13</sup> Brewer(1980) señala que las superestructuras son mecanismos de coherencia importantes en cuanto conectan al discurso con formas generales y esquemáticas de representación del conocimiento. En tal sentido, facilitan al oyente la construcción de inferencias y expectativas y por ende, la interpretación de los mensajes.

relaciones semánticas entre los sucesivos enunciados<sup>14</sup>. Cuando el emisor construye una proposición a partir de la información relevante, la aloja en su memoria de corto plazo o memoria operativa. Esta proposición constituirá el *input* para la estrategia de elaboración de oraciones por medio de la cual se construye una forma sintáctica sobre la base semántica y pragmática, así como también sobre las expresiones fonológicas y léxicas. Durante estas operaciones, la representación semántica se mantendrá dentro de la memoria de corto plazo porque esta información será necesaria para establecer estratégicamente una coherencia con la próxima proposición.

Ahora bien, las estrategias locales no sólo controlan las conexiones interoracionales sino también, que la progresión temática sea adecuada. Al respecto señala van Dijk (1987) que una estrategia de elaboración textual es ir uniendo informaciones nuevas a la viejas, ya sea agregando predicados diferentes al mismo tema o enunciando nuevos temas o subtópicos sucesivos, siempre conectados con la macroestructura semántica. De esta manera se asegura la continuidad de la secuencia.

### Estrategias de producción proposicionales

Aunque van Dijk y Kintsch no ahondan en el proceso de producción de la estructura superficial realizan algunas consideraciones en relación con la emisión de oraciones. Así señalan que el usuario del idioma debe tener un esquema de cláusulas y oraciones para organizar su enunciado estratégicamente. La selección del léxico también será estratégica a fin de poder expresar con propiedad, cada concepto, bajo las restricciones marcadas por el tipo de texto y la situación comunicativa.

*En síntesis*, el modelo de van Dijk y Kintsch, trabaja con operaciones cognitivas flexibles o estrategias que reciben información de varios niveles al mismo tiempo (semántico, fonológico, sintáctico, pragmático, contextual y cognitivo), están dirigidas hacia un objetivo y globalmente su propiedad más importante, es ser lo más eficaces. De esta manera, se atiende al procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que dan cuenta de cómo las ideas, generadas en la mente de quien escribe se configuran de manera organizada y coherente en un texto escrito.

<sup>14</sup> Esta continuidad semántica se deriva de dos aspectos en la construcción interna de los textos: la progresión temática y la cohesión interoracional (Bernárdez, 1982). El concepto de "progresión temática" surgido de la lingüística funcional centroeuropea se ha asociado a la noción de tema y rema, el paso de información conocida a nueva que permite el avance comunicativo. Por cohesión interoracional se entiende la conexión semántica entre proposiciones contiguas. Halliday y Hassan (1976) especifican que la cohesión está expresada en parte por la gramática y en parte por el vocabulario. Se puede hablar entonces de una cohesión gramatical y de una cohesión léxica.



Figura N° 4 Propuesta de diagrama del Modelo de producción de van Dijk y Kinstch (1983)

#### d- El modelo de Hayes: un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura

John Hayes (1996) actualiza el modelo de Flower y Hayes (1980-81). La incorporación en este nuevo modelo del componente actitudinal nos proporciona fundamentos teóricos para la elaboración de una propuesta didáctica que incluya el tratamiento de este aspecto.

Este nuevo modelo (Ver Fig. N° 5) permite, además, la integración de aspecto socioculturales, cognitivos y emocionales. Las principales novedades, con respecto a los modelos anteriores, son:

- la incorporación de la memoria de trabajo u operativa (MO) en un lugar central del modelo,
- la inclusión de elementos motivacionales,
- la inclusión de formas viso-espaciales de escritura,
- la reformulación de procesos cognitivos básicos.

Señala Hayes:

En el modelo nuevo, agrupo cognición, emoción y memoria como aspectos de lo individual: represento los entornos social y físico juntos como constitutivos del entorno de la tarea. De esa manera, antes que como un modelo social-cognitivo, el nuevo modelo podría ser descrito como un modelo individual-medioambiental (1996: 2).

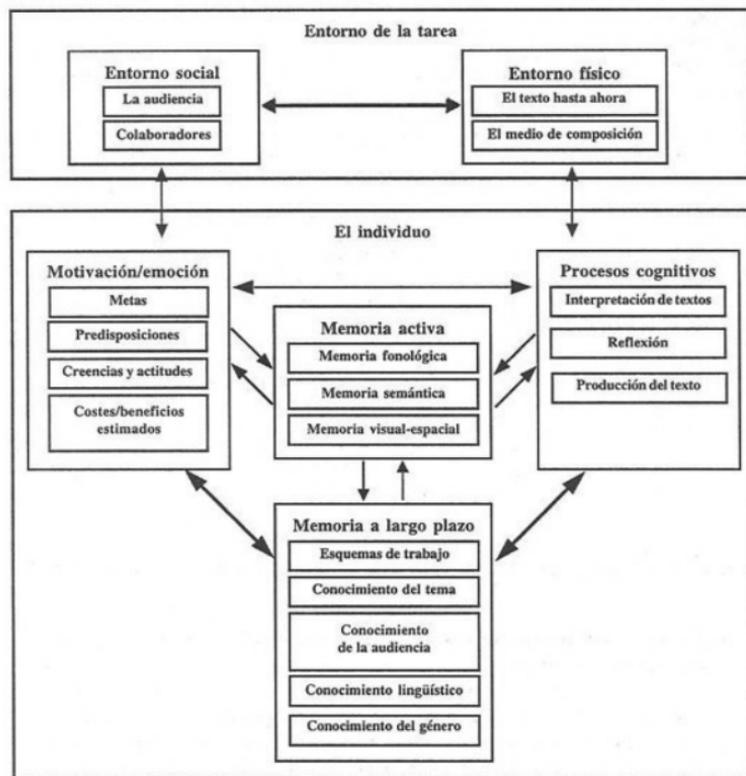


Figura N° 5 Modelo cognitivo de la composición escrita (1996) incluido en Hayes, 1996:2)

**Análisis sintético de sus componentes:**

1- **El entorno de la tarea:** está constituido por un componente social y uno físico. **Entorno social:** incluye *la audiencia*, el entorno social o contexto y otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe: *los colaboradores*. Esto permite la inclusión de las nuevas formas de producción que se dan con el empleo de las nuevas tecnologías o en nuevos textos de distintas esferas sociales (política, administrativa) que son el resultado de la cooperación de varios autores.

**Contexto físico:** incluye el *Texto producido hasta ese momento* y un *Medio de composición:* en tanto instrumento de escritura (ordenador, programas). Durante el

proceso de composición, los escritores releen lo que han escrito hasta ese momento, aparentemente, según Hayes, con la intención de ayudar a dar forma a lo que van a escribir a continuación. Es decir modifican su propio entorno de la tarea. Pero no es esto lo único que lo modifica. Se debe considerar también el diseño gráfico, la programación de los ordenadores y la pintura. Cita numerosas investigaciones que demuestran que el medio con que se escribe puede influir más que los procesos cognitivos.

**2- Componente individual:** destaca el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la MLP).

**2.1. Componente motivador y emocional:** lo incluye porque ya numerosos investigadores han demostrado la influencia que tienen los valores y las creencias sobre la escritura en el acto de composición a pesar de que no ocupa un lugar adecuado en los actuales modelos sociocognitivos. Hayes distingue en este componente:

**Metas:** en general, afirma, en la escritura existen muchas situaciones que implican fines múltiples que interactúan entre sí para determinar el curso de la acción.

**Predisposiciones:** motivación, interés, emociones (placer, angustia) que siente el autor al escribir.

**Creencias y actitudes:** tiende a rechazar ciertos principios como *escribir es una habilidad innata*, no se puede mejorar con el aprendizaje, etc. Demuestra cómo los valores positivos (confianza en el aprendizaje, emociones positivas) están relacionados con una conducta experta

**Costes-beneficios estimados:** la motivación determina el curso de la acción a través de un mecanismo de coste-beneficio. Los individuos eligen siempre, aún cuando el objetivo está terminantemente fijado, el medio que, en el entorno presente, sea menos costoso o tenga menos posibilidades de conducir a error.

**2.2. Memoria activa (de trabajo u operativa MO):** Hayes basa la descripción de la memoria activa en el modelo de Baddeley (1986). La concibe como un recurso limitado que consta de varias memorias específicas:

**Memoria fonológica:** una voz interior que va repitiendo los datos que deben retenerse, almacena información fonológicamente codificada (por ejemplo: los números de teléfono)

**Memoria semántica:** los conocimientos,

**Memoria visual-espacial:** libreta de representaciones bidimensional; almacena información visual y espacialmente codificada. La memoria operativa (MO) actúa como el lugar o espacio (mesa de trabajo) donde el autor vierte los datos que recupera de su MLP. Es aquí donde los procesa temporalmente con la aplicación de ciertas tareas no automatizadas que pueden ser:

- cognitivas: razonamiento lógico, verificación semántica,
- de control: recuperar datos de la MLP,
- de gestión: gestionar el conjunto de tareas no automatizadas.

En esta memoria es donde se produce el fenómeno de sobrecarga cognitiva, motivo por el cual se originan **errores o desajustes** en el escrito.

**2.3. Memoria a largo plazo (MLP):** es el almacén ilimitado donde se archivan los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que se utilizan para la composición.

**Esquemas de trabajo: son paquetes de información** procedimental (instrucciones) que especifican cómo llevar a cabo una determinada tarea: lectura de gráficos, revisión, linearización, etc.

Este modelo especifica algunos tipos de conocimientos implicados en la composición: **conocimiento del tema, conocimiento de la audiencia, conocimiento lingüístico y conocimiento del género.**

#### 2.4. Procesos cognitivos.

**Interpretación de textos:** consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos *inputs* que recibe el autor tanto orales (instrucción del docente, orientaciones de los compañeros, diálogo con coautores, etc.) como escritos (textos fuentes, consignas de manuales, producciones intermedias). También, gráficos (mapas, diagramas) e incluso no verbal (observación de la realidad). De todos estos Hayes considera que los más importantes son los escritos. La lectura pasa a ser un proceso central de la composición. El autor lee constantemente: consignas, borradores y versión final.

Hayes distingue tres tipos de lectura:

**1-leer para comprender textos:** se refiere a aquellas lecturas que el autor realiza para obtener información (fuentes) o modelos discursivos u orientación general sobre la composición. Muchas de estas tareas tienen un carácter intertextual y el lector resume, relaciona, reorganiza datos procedentes de diversos textos previos.

**2- leer para comprender la tarea:** es la interpretación de las consignas que, en el contexto escolar o laboral, orientan o explicitan la tarea de composición. Hayes considera que muchas veces el éxito o el fracaso en la realización de la tarea encomendada depende de la habilidad para interpretar términos como "*describe*", "*informa*", "*argumenta*".

**3-leer para evaluar el texto:** es la interpretación del texto que va generando el autor. Se diferencia esta lectura de la comprensiva en que el lector/autor no sólo se



**Reflexión:** es el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las ya existentes. Hayes considera que en el primer modelo (Flower-Hayes 1980) la planificación era el único proceso reflexivo. Evalúa que no es suficiente y en función de ello, en el modelo actual, distingue tres procesos cognitivos básicos en esta función:

**1- Resolución de problemas (incluida la planificación):** es la elaboración mental de una secuencia de pasos o etapas con el fin de conseguir un objetivo. Se utiliza este proceso para resolver situaciones no automatizadas.

**2- Toma de decisiones:** consiste en la evaluación de las distintas alternativas y la elección de una de ellas.

**3- Inferencia:** elaboración de información nueva a partir de la vieja. Es decir, expandir o desarrollar datos ya conocidos que pueden esconder implicaturas, presuposiciones, etc. Los escritores hacen a menudo inferencias sobre los conocimientos e intereses de sus audiencias

Estos tres procesos son mentales y es frecuente que se combinen estrechamente con los procesos de la interpretación y la producción textual.

Hayes incluye también en la *Reflexión*, la *Planificación*. Se incluyen en la planificación las operaciones para elaborar una configuración del texto, la cual puede ser una representación exclusivamente mental (ubicada en la memoria de trabajo: ideas, intenciones) o tener forma gráfica pre-lineal (esquemas, listas, diagramas, etc), sin elaboración gramatical.

Forman parte de la Planificación:

1. **Formular objetivos:** definir los propósitos del texto,
2. **Generar ideas:** recuperar de la MLP los datos que puedan ser útiles,
3. **Organizar ideas:** organizar los datos recuperados en una estructura organizada acorde con los objetivos propuestos.

**Producción del texto (Textualización):** es la elaboración del producto (*output*) lingüístico a partir de las representaciones internas. La generación del escrito es compleja. Hayes considera que:

- 1- El autor utiliza elementos del plan del escrito y de la prosa elaborada hasta entonces para recuperar paquetes de contenido semántico (de la MLP).
- 2- Vierte esos paquetes en la MO.
- 3- Elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y lo almacena en una memoria articularia temporal (un *buffer*). Repite esta operación hasta agotar el contenido semántico guardado en la MO.

4- Articula la forma verbal elaborada de manera vocal o subvocal.

5- Evalúa dicha forma: si obtiene resultado positivo la redacta, si es negativo repite los pasos 3 y 4.

**Revisión:** Hayes, coincide con los investigadores citados anteriormente, en tanto que la revisión utiliza procesos cognitivos variados que abarcan desde la producción textual hasta la evaluación, pasando por la toma de decisiones o la interpretación. Su modelo de revisión incorpora, como ya hemos señalado, la lectura. Al admitir esto solucionó dónde ubicar la revisión, que en su modelo parecía no encontrar su sitio como un proceso básico.

*Al admitir que el modelo de revisión incluía la lectura como un subapartado, se sugería que la revisión podía ser considerada más sencillamente, como una combinación de varios procesos básicos, en particular, una mezcla de interpretación de textos, reflexión y producción de textos. (p:8).*

**En síntesis:** el modelo de Hayes (1996) ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, ya que incorpora componentes relevantes como la memoria operativa, la motivación, las emociones. Por otra parte, la organización de los procesos cognitivos en tareas de interpretación, reflexión y producción permite romper con la concepción secuencial de otros modelos que sugerían linealidad y unidireccionalidad.

#### Consigna

- Le proponemos que, a partir de la información teórica proporcionada, confronte los procesos que Ud. consignó con los indicados por los distintos autores. Reflexione, explique cuáles ha tenido en cuenta y cuáles no, y agregue lo que considere necesario.

#### 1.5.2. Consideraciones finales

La aparición de los modelos cognitivos implicó un cambio profundo en la enseñanza de la composición, de tal magnitud que algunos investigadores consideran que se dio un "cambio de paradigma". Marinkovich (2003) afirma que

*en el ámbito de la producción de textos, no es aventurado considerar que un paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto, ha cedido el paso definitivamente a uno no prescriptivo, centrado en el proceso, en el que, a la luz de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite acercarse a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir (p.227).*

Después de varios años de aplicación de los modelos cognitivos se evidenció la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien escribe, en tanto factores determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación comunicativa particular.

Castelló (2003) y otros autores (Camps, 1995, Camps y Castelló, 1996) - a partir de los aportes de las disciplinas tales como la Pragmática, la Sociolingüística, Psicología Cognitiva y la Psicolingüística- consideran lo siguiente:

a- el contexto se crea a través de la escritura; b- en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos; c- la escritura de un texto es un proceso situado, que depende de cada situación comunicativa.

La concepción de escritura que sustenta este enfoque es la de considerarla como un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen.

Este nuevo enfoque ha sido denominado por diversos autores "*sociocognitivo*", debido a que aún los procesos cognitivos que se activan durante la escritura pero siempre en relación con el contexto social:

*Esto equivale a entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que le confiere sentido* (Castelló, 2003:150).

Este enfoque implica cambios en la enseñanza de la composición. No sólo se trabajan los procedimientos propios de la planificación, textualización y revisión, la consideración de las exigencias de los distintos niveles del texto sino que, además, enseña a los alumnos a identificar cada una de las situaciones comunicativas a fin de que ajusten su escritura a la misma.

Se prioriza que, a través de la reflexión, los alumnos conozcan su propio proceso de composición y puedan mejorarlo para adaptarlo a las producción de un texto concreto inserto en un contexto de comunicación específico.

Para lograrlo las *actividades* que se planifiquen deben reunir esencialmente estos requisitos:

- a- contextualización de la escritura, es decir, partir de una situación de comunicación auténtica o pactada con los alumnos como si lo fuera.
- b- funcionalidad, deben tener un objetivo propio: el logro de escritores competentes.
- c- reflexión, los alumnos deben usar "su conciencia de escritura" (que es el resultado de las procesos de control metacognitivo)
- d- evaluación formativa que permita tanto al profesor como al alumno ir valorando sus progresos.

El "*Modelo didáctico de fases interactivas*" que desarrollaremos en el Apartado 3 de este Módulo ha sido concebido de acuerdo con esta postura y, en consecuencia, incluye todas estas actividades.

### 1.6. Metacognición y escritura

Siguiendo la línea de los modelos cognitivos interactivos, actualmente se concibe a la producción escrita como un proceso de resolución de problemas cuya meta es la de construir y comunicar un significado en un contexto particular. Esta visión permite interpretar la escritura como una actividad compleja, como señalamos al inicio, cuya planificación y realización se desarrolla bajo una serie de restricciones. Al respecto, Belinchon, Igoa y Rivière (1996: 631) distinguen entre restricciones internas al sujeto- la organización funcional del sistema de procesamiento lingüístico, y externas- las demandas del contexto comunicativo y las condiciones que éste impone a la conducta lingüística.

Para responder a estas demandas los escritores y en un sentido más amplio, los hablantes, poseen conocimientos generales que han adquirido en su proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual. Según Heinemann y Viehweger (1991), estos saberes serían de distinto carácter: un *saber enciclopédico* referido al conocimiento del mundo, un *saber lingüístico* relacionado con la gramática y el léxico, un *saber interaccional* relacionado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas y un *saber sobre esquemas textuales* relacionado con la organización de la información.

Estos conocimientos que demuestra el emisor durante la actividad comunicativa deben ser ampliados para una utilización estratégica de los mismos. En especial, la producción escrita requiere para su concreción efectiva, que dichos saberes sean profundizados. El uso consciente de estos *saberes* se hace evidente en las producciones de los escritores competentes quienes controlan la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos<sup>15</sup>.

Los escritores principiantes deben encontrar en la escuela un espacio donde puedan desarrollar los saberes específicos para producir textos escritos. Si, como ya lo hemos explicitado, las teorías actuales acuerdan en definir la escritura como un proceso complejo que exige la aplicación de estrategias cognitivas por parte del escritor, la posibilidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, implica el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Al respecto, desde la década de los años 70 han alcanzado un importante desarrollo las investigaciones metacognitivas relacionadas, en especial, con la instrucción y el aprendizaje. En estos trabajos se hace hincapié en que el estudio de la metacognición puede conducir a identificar importantes mecanismos de cambio y que es indispensable basarse en los resultados de los estudios metacognitivos para diseñar modelos de instrucción, sobre todo para alumnos con dificultades educativas especiales (Martí, 1995: 10).

Ahora bien, dado que en nuestra propuesta la metacognición tendrá un importante papel para la selección adecuada de estrategias a emplear en las producciones escritas y su control consciente, consideramos necesario clarificar ese concepto y sus principales fundamentos teóricos.

<sup>15</sup> Según Nickerson, Perkins y Smith, 1987, los expertos en un determinado tema no solamente tienen más conocimientos sobre el mismo, sino que saben que saben más en ese dominio específico; también saben cómo ampliar estos conocimientos y cómo emplear lo que saben.

### 1.6.1. Los estudios metacognitivos y su influencia en los aprendizajes

John H Flavell ha sido considerado como el primer teórico en definir el campo de la investigación metacognitiva. En estudios dados a conocer a comienzos de la década del 70, Flavell introduce el término de “*metacognición*” como una ampliación de “*metamemoria*”, término acuñado por él mismo, a raíz de investigaciones sobre la capacidad de los niños de controlar la memoria<sup>16</sup>.

En estos trabajos –en los que Flavell toma en cuenta los aportes de los modelos del procesamiento, de la teoría de Piaget y lo postulado por Vygotsky– pone de relieve la importancia del control y la toma de conciencia de los procesos cognitivos por parte del alumno. El razonamiento de Flavell se basa en datos empíricos que muestran que algunos niños pueden tener estrategias adecuadas de memoria, pero no siempre las utilizan en forma correcta, muestran **deficiencias de producción**. Esto lo lleva a suponer que no es suficiente distinguir el nivel de funcionamiento cognitivo, lo que el niño sabe, sino también cómo controla sus propios procesos cognitivos para ser eficiente en determinadas tareas (nivel de funcionamiento metacognitivo).

En un artículo posterior Flavell (1976) define la metacognición como:

*...el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y orquestación de esos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos sobre los que versan, por lo general, al servicio de algún objetivo o fin concreto (Flavell, 1976, citado en Nisbet y Shucksmith, 1987: 54).*

Poggioli (2003) conceptualiza la metacognición de manera similar y presenta el siguiente gráfico:

<sup>16</sup> Si bien el término de “metacognición” es introducido en la literatura psicológica por Flavell y sus colaboradores, otras disciplinas como la lingüística empleaban el término de “*metalenguaje*” para referirse al lenguaje cuya función es describir el lenguaje (Jakobson, 1975). El elemento “meta” se usa para designar al lenguaje de segundo o superior orden.

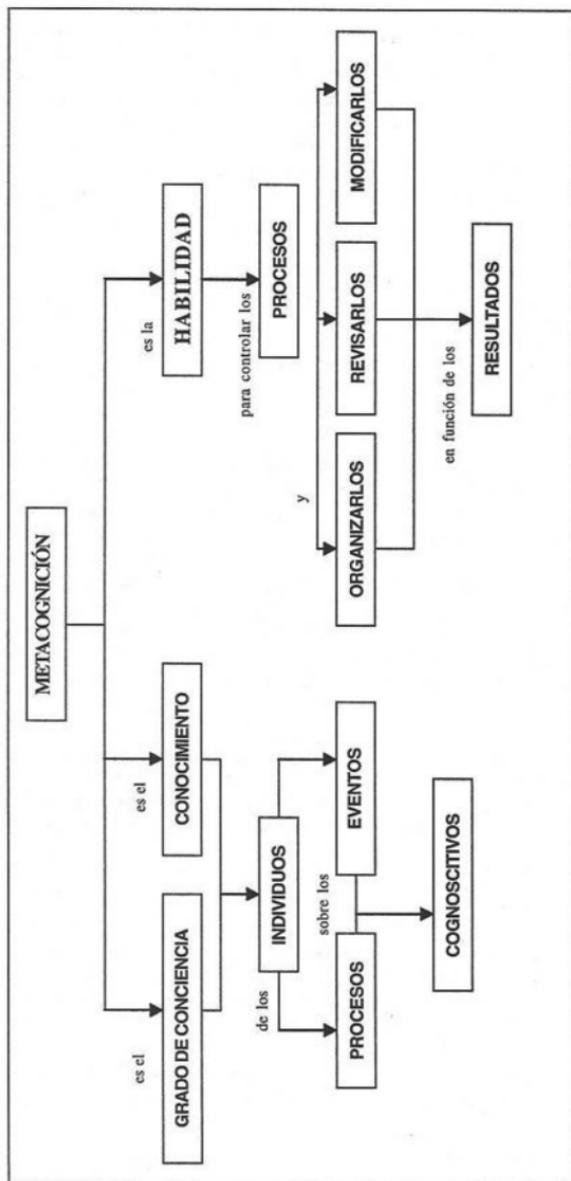


Figura N° 7 Esquema de la metacognición (extraído de Poggioli, 2003:2)

Otro avance importante en el área de la metacognición se debe a los estudios de Baker y Brown (Brown, 1980; Baker y Brown, 1984) quienes trabajan el concepto de metacognición aplicado a la lectura. En este ámbito de la comprensión lectora, según señalan las investigadoras, se desdibujan las fronteras entre cognición y metacognición de allí que en su planteo busquen clarificar ambos aspectos. Para ello presentan una serie de actividades, como por ejemplo, buscar los ideas principales en un texto, esta acción puede ser considerada como una manera de alcanzar un objetivo (actividad cognitiva), como una manera de controlar el proceso de lectura (actividad metacognitiva de tipo regulador) o como una reflexión del sujeto sobre su comprensión lectora (también actividad metacognitiva).

Un posterior trabajo de Brown (1987) constituye según Martí (1995: 141) una de las aportaciones más sistemáticas al análisis del concepto de metacognición y de las investigaciones relacionadas con él. En este artículo de 1987, Brown identifica las cuatro áreas de investigación psicológica que históricamente han constituido, a juicio de la autora, los fundamentos teóricos del creciente interés por los fenómenos metacognitivos: el análisis de los informes verbales, el estudio del control ejecutivo, el estudio de la autorregulación y el estudio de la regulación realizada por otras personas.

Brown señala en relación con el análisis de los informes verbales, que aunque es uno de los criterios más utilizados para saber si un sujeto muestra comprensión de un fenómeno, se deben tomar precauciones tanto teóricas como metodológicas al usar este método apoyado en la verbalización de los sujetos de estudio. Con respecto al control ejecutivo se supone la existencia de una serie de operaciones dirigidas a supervisar y controlar las distintas empresas cognitivas. La tercera área de la investigación metacognitiva, la autorregulación, analiza los procesos de aprendizaje que tienen lugar y se organizan en ausencia de agentes externos. En este sentido Brown se hace eco de las distinciones que formula Piaget entre las regulaciones automáticas presentes en cualquier actividad cognitiva, las regulaciones activas que se realizan a través de procedimientos de ensayo y error y las regulaciones conscientes, que son formas de autoevaluación que aparecen más tarde en el desarrollo.

La cuarta área de investigación metacognitiva es la regulación realizada por las otras personas y en este sentido, Brown reconoce, en especial, el aporte de Vygotsky quien ha insistido en la importancia de la transferencia del control del adulto al niño en múltiples situaciones interactivas de la vida cotidiana y en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, cabe recordar que Vygotsky (1977) plantea la hipótesis de que el dominio de una forma inferior da lugar como estado terminal a un aumento de conciencia (o si se prefiere, metacognición). De modo bastante gráfico, caracteriza este paso a la *Zona de Desarrollo Próximo* como un *préstamo de conciencia* que el niño recibe de manos del adulto y que conserva hasta que puede valerse por sí mismo. Este préstamo se realiza no sólo estructurando el mundo de modo adecuado, sino ofreciendo *claves* y *elementos accesorios*.

Este proceso no debe ser entendido como una transposición simple y pasiva de la regulación externa (interpsicológica) a la regulación interna (intrapicológica), sino más bien

*como una verdadera reconstrucción y transformación activa, por parte del niño, de los procesos interactivos. El proceso es gradual; se pasa de un control y guía de las actividades del niño realizado por otra persona al del propio niño que acaba regulando su propia*

*actividad, pasando por una fase intermedia en la que el niño y la otra persona comparten el control de los procesos cognitivos de resolución de la tarea (Martí, 1995: 22).*

### 1.6.2. Consideraciones finales

No cabe duda que las estrategias metacognitivas, desde una perspectiva instruccional, han favorecido tanto los procesos de lectura como los de escritura. Numerosos estudios recientes también lo confirman (entre otros Burón, 1993, Sánchez, 1993, Peronard, 1996, Parodi y Núñez Lagos, 1997). Ahora bien, debemos destacar que, como Miguel Sánchez advierte, estas estrategias metacognitivas operan sobre otras estrategias y constituyen, de este modo, estrategias de segundo orden. Esta distinción hace posible la diferencia entre plano cognitivo y plano metacognitivo.

*En síntesis*, los aportes de las ciencias cognitivas muestran que aprender haciendo es necesario pero no suficiente. Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. De esta manera, la metacognición contribuye al desarrollo de los conocimientos tanto declarativos como procedurales. Por su parte el conocimiento metacognitivo también se va reforzando y acumulando lentamente a lo largo de los años integrándose al *almacén de conocimientos metacognitivos* que cada persona va desarrollando (Flavell, 1996: 163). Según Flavell parece probable que los conocimientos y las experiencias cognitivas y metacognitivas estén constantemente informándose e interactuando en cualquier actividad cognitiva.

Ahora bien, ya que la producción escrita se ha planteado como un proceso de resolución de problemas con distintos condicionamientos, para su solución, se hace necesaria la aplicación de estrategias cognitivas específicas durante la tarea de escritura<sup>17</sup>. Estas estrategias pueden aprenderse mediante actividades que muestren al estudiante la utilidad de las mismas, y que lleven a su conceptualización, es decir, que promuevan la construcción de conocimientos no sólo procedurales sino también declarativos o conceptuales. Asimismo las estrategias metacognitivas pueden ejercitarse, aprenderse y conceptualizarse. A medida que se desarrollan pueden hacerse más accesibles a la reflexión consciente lo que conducirá a una mejor actuación cognitiva. Ello será de utilidad, en el campo específico que estamos abordando, para regular, modificar o corregir los procedimientos que entran en juego en la escritura, como también, para evaluar los productos de esta actividad.

Los autores de los modelos cognitivos que hemos analizado coinciden en señalar que el aumento de la conciencia sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión favorece el desarrollo de la competencia productiva y permite, en consecuencia, el logro de un escritor eficiente:

*el objetivo es acrecentar el control sobre el propio proceso compositivo para llegar a ser un escritor más eficiente y más efectivo con sus lectores (Flower 1981).*

<sup>17</sup> Chi y Glaser (1986) señalan que en la resolución de problemas los expertos son más planificadores que los novatos. Al parecer su estrategia es analizar y clasificar un problema antes de resolverlo. Pueden trazarse así, un plan de acción efectivo que aplicarán en la problemática planteada.



## 2. Tipos textuales. El texto expositivo

### 2.1. ¿Por qué nos planteamos el tema de las tipologías textuales?

Hemos visto en todos los modelos cognitivos de producción que el escritor que debe producir un texto lo primero que construye es una representación mental del mismo, es decir, un esquema global que organiza su contenido de acuerdo con la intencionalidad comunicativa que implica necesariamente la adopción de un determinado tipo textual. Por otra parte esta estructuración global no es solo necesaria para la producción sino también para la comprensión del mismo y, en función de ello, hemos apreciado la tensión que se establece entre los distintos componentes que operan en el acto de producción textual (por ejemplo, el modelo de transformar el conocimiento de Bereiter y Scardamalia).

Los hablantes poseen un saber acerca de los distintos esquemas textuales, tanto en el acto de producción como en el de comprensión, que Heinemann y Viehweger (1991) lo denominan *saber sobre estructuras globales* o *saber sobre clases de textos*, que se produce por su empleo constante en distintas situaciones comunicativas. Es un saber hacer que no sólo nos permite reconocerlos y producirlos sino también detectar errores en la producción textual.

Un mayor conocimiento de los distintos tipos de textos contribuye a un procesamiento más eficaz tanto en el momento de la producción como en el de la comprensión.

Bajtín (1979) afirma:

*Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de los enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma<sup>1</sup>.*

Este investigador señala con precisión la heterogeneidad de los géneros discursivos orales y escritos que van desde el diálogo cotidiano a una carta, un decreto, los textos "burocráticos" hasta una novela en varios tomos, por mencionar algunos.

En función de ordenar esta diversidad de textos realiza una distinción fundamental entre géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos:

- Primarios: se relacionan en forma directa con la realidad. Se constituyen en la comunicación discursiva cotidiana.

<sup>1</sup> Citado por Ciapuscio (1994:23).

- Secundarios: surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, más desarrollada y más organizada, generalmente escrita. Estos géneros, en su proceso de formación, absorben y reelaboran diversos géneros primarios (textos literarios, periodísticos, científicos).

Teniendo en cuenta esta distinción J.M. Adams (1991), en un marco lingüístico, habla de formas elementales prototípicas, en coincidencia con los géneros primarios, que denomina secuencias, entendidas como estructuras dotadas de una organización interna que le es propia, y con una autonomía relativa, en tanto establecen relaciones de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte. Las secuencias primarias son: narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa-expositiva, a las que algunos autores suman la dialogal y la instruccional. Ahora bien, es muy difícil encontrar "textos puros", es decir, textos conformados por un solo tipo de secuencia ya que, en general, en un mismo texto coexisten distintos tipos de secuencias. Pero es el predominio de un tipo de secuencias que responde a la intencionalidad global o función comunicativa predominante, la que da su nombre a cada texto. En coincidencia con Gómez de Erice (1998) y Narvaja de Arnoux (2002) consideramos que, tanto para el desarrollo de la competencia productiva como comprensiva, es de gran utilidad el concepto de secuencia, debido a que cada tipo de secuencia, exige la activación de operaciones cognitivas diferentes como así también de un modo de jerarquización de la información distinto.

De acuerdo con esto mencionamos brevemente, a continuación, los principales tipos de textos y su función dominante:

- **Texto Narrativo.** Función comunicativa: contar hechos organizados temporalmente
- **Texto descriptivo.** Función comunicativa: presentar caracterizaciones de seres, cosas, lugares, o procesos a través de sus rasgos distintivos, se representa el mundo real o imaginado
- **Texto Argumentativo.** Función comunicativa: dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista, lograr la adhesión del receptor.
- **Texto instructivo.** Función comunicativa: dar indicaciones para hacer algo o explicitar pautas de funcionamiento
- **Texto expositivo.** Función comunicativa: dar informaciones.

En el ámbito educativo y académico predominan los textos que poseen secuencias expositivas y argumentativas, motivo por el cual consideramos que deben ser trabajados prioritariamente en los últimos cursos del Polimodal. Por razones de tiempo y espacio abordaremos sólo el texto expositivo. No obstante ello, dado que a pesar de sus diferencias tienen entramados comunes, se podrá extrapolar lo desarrollado al tratamiento del texto argumentativo. Al respecto afirma Narvaja de Arnoux (2002:40):

*Pese a sus diferencias, tanto los géneros expositivos como los argumentativos se caracterizan por desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema, o bien por fundamentar una opinión. Este despliegue discursivo del razonamiento constituye el*

*entramado común a ambos tipos. Por eso, más allá de su pertenencia genérica, los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o hacia el argumentativo.*

## 2.2. El texto expositivo

El desarrollo del pensamiento conceptual y de las estrategias de trabajo intelectual son objetivos que dependen, en gran medida, del modo como se encare en los procesos de enseñanza –aprendizaje, el trabajo con la lengua escrita. Teniendo en cuenta que la exposición es prosa para compartir información, los alumnos necesitan hacer un uso competente de este tipo de textos cuya *función* dominante es la referencial. Para ello se requiere que conozcan y apliquen en sus producciones, junto a las estrategias necesarias para escribir todo tipo de textos, las propias de los textos expositivos que dependen de sus características particulares.

Estas características distintivas de los textos expositivos se constituyen en factores determinantes para la aplicación de determinadas estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas en los distintos niveles del texto. Por ello nos detendremos a continuación en la reflexión sobre las mismas.

### 2.2.1. Función del texto expositivo

Varios investigadores se han ocupado del estudio de los textos expositivos cuya función predominante es la comunicación de información. Entre ellos, Black (1985) considera los textos expositivos como la esencia del universo textual en cuanto transmiten información nueva y explican nuevos temas.

La concepción de Bóscolo (1990) es similar a la anterior, ya que define al texto expositivo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas y señala que el ejemplo más fidedigno son los libros de texto.

Por su parte Combettes y Tomassone (1988) distinguen al texto expositivo como aquel que pretende aportar un saber, que transmite datos organizados de alguna manera, jerarquizados, sin tratar de influir en el destinatario. Además afirman que el término “informativo” con el que se suele denominar a este tipo de textos es relativamente vago por lo que consideran más adecuado llamarlo “expositivo”.

Slater y Graves(1990) dan una definición del texto expositivo basándose en cuatro rasgos que consideran característicos de los mismos y que aparecen en **los buenos textos expositivos**. El primero de ellos es que brindan información, siendo ésta su función primordial. El segundo es que incorporan explicaciones y elaboraciones significativas- como parte del nivel informativo. Otro rasgo es el de ser directivos, es decir, de poder actuar de guía de la lectura a través de claves explícitas como son los títulos, subtítulos, resúmenes, subrayados, bastardilla, etc. El último rasgo es que incorporan elementos narrativos breves que ilustran determinados puntos y contribuyen a que la información se haga más comprensible e interesante.

*En síntesis*, las distintas propuestas teóricas mencionadas coinciden en que el propósito comunicativo básico de este tipo de textos es informar, para lo cual se vale de determinados hechos lingüísticos, válidos convencionalmente en una determinada comunidad comunicativa.

Ahora bien, de acuerdo con la situación comunicativa en que se encuadre - a quién va dirigida la información, dónde se manifieste, para qué se informe - este tipo de textos puede presentarse en dos modalidades: modalidad especializada o modalidad divulgativa (Álvarez, 1995). La modalidad especializada es la que se manifiesta en los textos elaborados dentro del entorno científico, para una comunidad restringida. Estos escritos que requieren para su producción y comprensión conocimientos sobre una determinada ciencia, se difunden en revistas, libros u otras publicaciones especializadas en alguna rama del saber. Por su parte, en la exposición con modalidad divulgativa *el autor informa lo más clara y objetivamente posible sobre un tema de interés general* (Álvarez: 9).

En este sentido G. Ciapusco señala:

*Los textos de divulgación pueden considerarse "puentes" entre dos mundos: el mundo de la ciencia y el mundo cotidiano* (1992:1).

Es así que estos textos adquieren características especiales según el público al que están destinados y el contexto de circulación. En el marco institucional que nos interesa, la escuela y con un destinatario específico, el estudiante, la información que se transmite evidencia la **transposición didáctica**.

De allí que el texto expositivo escrito manejado en la escuela asuma la función de poner en correlación informaciones nuevas y viejas, aunque sean cognitivamente redundantes, como también orientar, enfocar y eventualmente filtrar y seleccionar información y experiencia, ajustándolas a las exigencias previstas en el currículum institucional.

### 2.2.2. La superestructura del texto expositivo

La teoría del texto en múltiples investigaciones (van Dijk y Kintsch, 1983; Richgels, McGee y Satlon, 1990, Marro y Dellamea, 1994, entre otros) ha demostrado que el conocimiento que tiene el ser humano acerca de las estructuras textuales forma parte de la competencia comunicativa, la cual se ha entendido como la capacidad de saber y hacer con el lenguaje, en condiciones sociocomunicativas concretas. De allí que la pretensión de contribuir a una mejor comprensión y producción de todo tipo de textos exija, particularmente en situación de enseñanza, un estudio de la estructura común a todo tipo de texto, su superestructura.

Al respecto van Dijk (1980) señala que las superestructuras son principios organizadores del discurso, esquemas que tienen un carácter jerárquico:

*Este esquema está formado por una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que pueden ser específicas para diferentes tipos de discursos, y convencionalizadas y, en consecuencia, diferentes en sociedades o culturas distintas* (van Dijk, 1980:77)

El conocimiento y manejo de estos esquemas organizativos textuales o superestructuras, llamados también estructuras esquemáticas facilitan la realización de inferencias en la comprensión de textos tanto orales como escritos<sup>2</sup>.

Asimismo, condicionan decisiones del enunciador durante la producción, en cuanto a la organización del discurso y a la elección de algunas marcas lingüísticas. De allí que, en la medida que el saber sobre esquemas superestructurales esté en la mente del escritor o sea, forme parte de su competencia lingüística, podrá planificar y organizar mejor los significados a comunicar.

En relación con la superestructura del *texto expositivo*, como bien lo señalan Castro y Puiaiti:

*Los usuarios poseen un esquema retórico de la exposición que les permite reconocer como forma organizacional preferente, la serie de categorías introducción, desarrollo y conclusión (1999:120).*

En la *introducción* se presenta el tema u objeto de estudio, se define el problema. En el *desarrollo* se agrega información nueva y se expande el tema; en la *conclusión*, se exponen consecuencias, se resume y se revé la información dada.

De las categorías canónicas explicitadas sólo el *desarrollo* es obligatorio. En el caso de los textos expositivos con forma organizacional *descriptiva*, la superestructura suele estar conformada por dos categorías: *introducción* y *desarrollo*.

### 2.2. 3. Los modos de organización expositiva. La propuesta de Meyer

Aunque los textos expositivos presenten cierta uniformidad en relación con las categorías canónicas, registran diversas formas organizacionales. El análisis de estos aspectos estructurales, que reflejan los diversos propósitos del autor al escribir un texto expositivo, ha dado lugar a diferentes propuestas (Anderson y Armbruster, 1984, Meyer, 1985, Adam, 1991, entre otros).

Por nuestra parte, aceptamos la propuesta de Meyer (1985) ya que consideramos que se presenta como más operativa para trabajar pedagógicamente los procesos de comprensión y producción de textos expositivos en el nivel escolar. De ahí que sólo haremos un análisis de los esquemas organizativos identificados por esta investigadora.

Meyer afirma que los textos expositivos se ajustan a cinco formas básicas de organizar el discurso lo que depende de cómo se presenta y se trata la información:

1. *Descripción*. Se informa acerca de un determinado tópico presentando atributos, especificando características, ambientes o formas de actuación. La estructura del texto incluye una referencia superordinada o jerárquica como tópico general; luego se introducen las ideas subordinadas

<sup>2</sup> Existen numerosas investigaciones que asignan a las superestructuras un papel importante en la comprensión. Meyer, 1985, Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987, Vidal-Abarca y Gilbert Pérez, 1989, entre otros, han demostrado que los lectores que usan las estrategias superestructurales comprenden y recuerdan más ideas del texto leído que aquellos que no emplean dicha estrategia.

que actúan como descriptores. Ahora bien, en general, la descripción se aplica tanto a *estados* como a *procesos*. En la descripción de *estados de cosas* los elementos se organizan como rasgos, atributos o características alrededor de una determinada entidad o palabra núcleo. Es ésta una ordenación jerarquizada que se podría resumir en la sucesión palabra de entrada/ expansión (Adam, 1991). El orden natural va de lo general a lo particular, del todo a las partes, de lo superior a lo inferior, de los conjuntos a los elementos (van Dijk y Kintsch, 1983).

La descripción de *procesos* o descripción *secuencial* tiene en cuenta la serie de actividades que forman parte de un evento o las diferentes fases de un proceso, como también, elementos en movimiento o que sufren modificaciones o se perciben con variaciones con el paso de las horas (Blancafort y Valls, 1999). El orden natural en estas descripciones es el paralelo al orden temporal o condicional de los hechos (van Dijk y Kintsch, 1983).

Por otra parte, en un mismo texto expositivo de forma organizacional *descriptiva* pueden coexistir, en distintas secuencias, descripciones de *estado* y de *proceso*.

2. *Seriación o secuencia*: En este tipo de organización se presentan sucesos en una secuencia temporal o por medio de relaciones de simultaneidad o bien a través de un vínculo asociativo. En todos los casos, las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia, es decir, poseen el mismo valor.

3. *Organización causal*. En esta estructura predomina una relación de causalidad entre las ideas por lo que ofrece una mayor organización. Presenta ideas antecedentes e ideas consecuentes existiendo entre ambas una relación temporal y vínculos causales.

4. *Problema- solución*. Es un tipo de estructura similar a la *causal* pero supone una mayor organización. En este caso el vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Es decir, un vínculo causal puede haber sido roto por el problema y restablecido por la solución o bien la solución puede suscitar el bloqueo de la causa del problema.

5. *Comparación*. En este tipo de organización se confrontan dos entidades o fenómenos y se señalan sus diferencias y semejanzas.

Meyer considera que cualquier texto expositivo estaría organizado mediante una de estas formas, entendida como organización general predominante, puesto que es la forma que domina en la realización del texto, la que vertebra su contenido global.

Ahora bien, la superestructura de los textos expositivos puede seguir analizándose más allá de las categorías canónicas o convencionales de carácter global, en categorías a nivel local o categorías procedimentales. Al respecto, cabe señalar que tanto las estructuras globales como locales no son esquemas arbitrarios, sino que están en estrecha relación con los aspectos semánticos y pragmáticos de los textos y de la comunicación.

#### 2.2.4 Las categorías procedimentales

El texto expositivo destinado, en general, a dar respuesta a los interrogantes que las distintas ciencias se plantean, suele enunciar a partir de un interrogante el problema que se va a explicar. La

explicación se realiza con el objeto de despertar el interés del lector en el tema presentando un problema de manera tal que merece ser explicado. En general, se indica el encuadre disciplinar o teórico desde el que se abordará. Debido a ello las explicaciones de los textos expositivos suelen iniciarse con un marco o presentación del problema que será objeto de la explicación, luego se ofrece la explicación del problema planteado. A veces los textos expositivo-explicativos evalúan la explicación propuesta. De manera tal, que en este tipo de textos el esquema prototípico es el siguiente: a- presentación. b- planteo del problema (explícito o implícito), c- respuesta al problema y d- evaluación conclusiva (optativo).

Algunos textos presentan el problema a explicar a partir de interrogantes. Esta pregunta puede ser directa, indirecta o estar implícita o simplemente enunciarse el problema sin recurrir a formas interrogativas. La respuesta al interrogante planteado es lo que se denomina explicación propiamente dicha.

Ejemplos:

*¿Cuántas entidades hay en el mundo? ¿Hay dos seres totalmente iguales? ¿Y dos totalmente diferentes? ¿Por qué decimos que un determinado animal es una mosca y otro es una golondrina (si, por ejemplo, ambos vuelan)? ¿Por qué diferenciamos la cucaracha de los escarabajos, utilizando dos palabras diferentes, cuando en otras lenguas, por ejemplo en catalán, una sola palabra (escarabat) sirve para denominar a esos insectos? Cuenca, María Josep & Hilferty, Joseph (1999) Introducción a la Lingüística Cognitiva, Barcelona, Ariel, p.31.*

*En numerosas oportunidades, seguramente, todos nos hemos planteado cuántas entidades hay en el mundo, si existen seres totalmente iguales o totalmente diferentes, por qué decimos que un determinado animal es una mosca y otro una golondrina si ambos vuelan...*

*Una cuestión que ha suscitado el interés de muchas personas es determinar cuántas entidades hay en el mundo, como así también verificar la existencia de seres totalmente iguales o totalmente diferentes....*

La explicación se da mediante diversas categorías procedimentales o estrategias discursivas, típicas de este tipo de texto y que son empleadas por el autor con el objetivo de facilitar la comprensión del texto por parte del lector.

Las categorías o estrategias, que son opcionales, es decir, no obligatorias, son: la presentación de las causas y/o consecuencias, la definición, la división clasificatoria o clasificación, la comparación, el contraste, la ejemplificación, la reformulación o paráfrasis, la analogía.

#### 2.2.4.1. La explicación causal

Explícita las causas de un fenómeno cualquiera: acontecimiento, hecho, suceso de la realidad, o bien una afirmación, el origen de un nombre, entre otros.

La operación cognitiva que se realiza es:

- establecimiento de una relación entre un acontecimiento que aparece en el origen de un proceso y que juega el rol de desencadenante (A1) y otro que resulta su consecuente (A2)  $A1 \Rightarrow A2$ . Uno depende del otro (Gómez de Erice, 1998).

Ejemplo:

Está llorando (A2) porque su padre lo ha puesto en penitencia (A1).

No pudo acceder al crédito (A2) porque su documentación estaba incompleta (A1).

*...en 1980, Richard Wrangham propuso que el origen de la vida en estos grupos [primates] se debe a la competencia por el alimento [...] La distribución espacial de las hembras está determinada por la distribución espacial de las fuentes de comida, ya que el acceso al alimento es lo que garantiza el éxito reproductivo de la hembra. Los grupos de machos, en cambio, cambian de grupo evitando así la endogamia y buscando oportunidades reproductivas, puesto que en ellos el acceso a hembras receptivas es lo que determina el éxito reproductivo...*  
(Binetti, Mario (2000), "La vida social de los primates: costos y beneficios, en Ciencia Hoy, N° 55, febrero 2000).

El conector típico es *porque* pero también se emplean: ya que, debido a, a causa de, en razón de, puesto que, dado que. Se pueden emplear marcas gráficas: dos puntos, punto y coma, paréntesis y raya.

#### 2.2.4.2. La explicación consecutiva:

Es el proceso inverso a la causal.

La operación que conduce a la consecuencia consiste en partir de una aserción (A1) para concluir en la existencia de la operación (A2)

Los conectores más usados son: en consecuencia, por esto, consecuentemente, de manera que, de tal suerte que...

Ejemplo: Salió muy temprano de su casa (A1) por eso llegó temprano a la cita (A2).

*En 1666 las mismas tribus invadieron la estancia de los jesuitas, ubicada a una diez y ocho leguas de la ciudad de Mendoza, en Tupungato. Como consecuencia de esta invasión comenta el mismo cronista, fue muerto el rector del colegio de Mendoza, P. Lucas Pizarro [...]*  
(Scalvini, Jorge (1965), Historia de Mendoza, Mendoza, Sapadoni, p:71)

#### 2.2.4.3. La definición

Las definiciones pueden usarse para definir términos, para enumerar propiedades, características, para identificar rasgos, usos o para establecer relaciones con otros objetos, hechos o ideas. Asimismo, las definiciones operacionales permiten indicar las condiciones en que se produce un fenómeno determinado o también introducir conceptos señalando las operaciones con las que se llega a los mismos.

La definición puede cumplir distintas funciones:

- *De denominación*: establece el significado de un término que el autor presupone desconocido; especifica el alcance de un significado o introduce una nueva acepción a un término ya existente.

- *De equivalencia*: entre dos sintagmas conector por los verbos "ser" o "significar".
- *Funcional*: el significado da cuenta de los usos de lo definido.

La operación cognitiva que se realiza consiste en:

- Establecer una equivalencia entre el término y su significado o concepto que se ha explicitado en la definición.

Las expresiones o marcas lingüísticas propias de la definición son:

- Verbos o expresiones como *ser*, *consistir en*. Ejemplos:

*La lingüística cognitiva es una teoría lingüística hasta cierto punto heterogénea por su propia naturaleza interdisciplinar e integradora* (Cuenca, María J., Hilferty, J. (1999), Introducción a la lingüística cognitiva, Barcelona, Ariel, p. 14).

*La ciencia es un sistema organizado para el estudio rigurosos del mundo natural. Consiste en la aplicación del método científico a problemas formulados por mentes expertas en ciertas disciplinas* (Fried, G (1990), Biología, España, MCGraw, p.1).

- Verbos o expresiones del tipo: "*denominarse, llamar, conocer como, entender, considerar, referirse a, aludir a...*"

*En el sentido más amplio el método científico se refiere a los hábitos de trabajo que los científicos ponen en práctica conforme su curiosidad los conduce a la tarea de descubrir las regularidades y las relaciones existentes entre los fenómenos objeto de su estudio...* (Fried, op. cit, p 4).

*Planteada en estos términos la producción del lenguaje puede ser identificada con aquella actividad gracias a la cual los sujetos pueden expresar contenidos e intenciones comunicativas mediante la construcción de combinaciones regladas de signos lingüísticos* (Belinchón et al., (1992), Psicología del lenguaje, Madrid, Trotta, p. 536/537).

- Marcas gráficas como los *dos puntos, las rayas, el paréntesis*:

*El método científico - criterios de verdad, validación empírica, observables, definiciones operacionales, medición - coincide en la práctica con el método de las ciencias físicas, por la importancia de éstas en nuestro estilo de vida, y el deseo de cuantificar se convierte en necesidad suprema* (Varsavsky, Oscar (1969), Ciencia, política y científicismo, Bs. As. CEAL, citado en Taller de lectoescritura 2, Buenos Aires, UN de Gral. Sarmiento, p. 20).

*Fábula: breve narración, generalmente en verso, con intención didáctica o moralizante, en la que intervienen personajes, animales u objetos personificados* (Introducción literaria II (1980), Buenos Aires, Estrada, p. XI).

#### 2.2.4.4. La clasificación

Las clasificaciones permiten señalar rasgos característicos comunes en fenómenos diferentes, establecer relaciones entre los mismos y ordenarlos en conjuntos o clases en virtud de sus similitudes. Se emplean para la agrupación, reunión y distribución de unidades.

Las operaciones cognitivas que se realizan al clasificar son:

- identificación de rasgos característicos,
- establecimiento de relaciones entre los mismos,
- ordenamiento en conjunto o clases en virtud de su similitud.

Las marcas lingüísticas pueden ser:

- Ordenadores de discurso: “*la primera...la segunda...la tercera...*” “*una parte...otra parte*”. Ejemplo:

*Suele establecerse una distinción entre dialectos geográficos y dialectos sociales. Los primeros son utilizados por los hablantes que residen en la misma localidad o área, mientras que los segundos diferencias a un grupo social o cultura...* (Enciclopedia Hispánica (1989). Tomo IV en Taller de lecto-escritura 2, op.cit. p.101)

- Verbos como: “*clasificar, dividir, distinguir, atribuir...*”

*Para clasificar los árboles de acuerdo con un valor de finalidad se distinguen tres categorías: árboles “forestales”, que son los que constituyen los bosques y se cultivan únicamente por el valor de su madera; árboles “frutales”, entre los que figuran los cultivadores por los frutos comestibles que proporcionan y, en fin, árboles “ornamentales”, que son los que ofrecen un interés estético individual o de masa (Monitor, Buenos Aires, Salvat, 1966, p. 422, citado en Leo pero no comprendo (1999), p. 91)*

- Números y letras: 1- 2- 3; a- b- c- Ejemplo:

[...] *los cinco climas locales probables para el área considerada son:*

- 1- Clima glacial o de las cumbres andinas, cuyo límite inferior fue fijado a la altura de 3500 m. snm., coincidente con el límite superior de la vegetación y el inferior de los hielos eternos.*
- 2- Clima nival (de transición, entre 300 y 3500 m, con vegetación típicamente andina en un ambiente de escurrimiento del agua de fusión de las nieves.*
- 3- Clima de la vegetación planchada, entre 3000 y 2000 m, en que la combinación de la acción nival con las pendientes determina la destrucción de las plantas, las cuales dan impresión de haber sido planchadas.*
- 4- Clima de las veranadas, o sea la zona donde los pastores encuentran alimento para sus animales, durante el verano, y que se extiende entre 2000 y 1800 m. snm.*
- 5- Clima de las invernadas o de la estepa patagónica, que se extiende desde el límite inferior de la zona anterior hasta 1600 m. (Marzo, M., Inchauspe, O. (1967), Geografía de Mendoza, Mendoza, Spadoni, p. 170/171).*

#### 2.2.4.5. La comparación y el contraste

*La comparación es una operación que consiste en establecer una relación entre unidades, colocándolas dentro de una misma esfera cognitiva porque presentan algún rasgo que permite emitir, sobre ellas, un juicio de igualdad, semejanza, diferencia u oposición (Gómez de Erice, 2000: 6).*

Las operaciones cognitivas que se realizan al comparar son:

- identificación de un rasgo de categorización que permita incorporar dos entidades en una misma esfera cognitiva,
- realización de un proceso de análisis de las mismas,
- emisión de un juicio de valor de igualdad, diferencia, semejanza, analogía u oposición.

Las marcas lingüísticas que se utilizan son variadas. En general se establece a través de. *“como, como si, tal...que, lo mismo que, igual que, mejor que, pero que, frente a...”*

*Aldea de 300 almas, el San Juan del primer año de la Revolución conservaba los rasgos del antiguo régimen colonial. Como un medallón, ese pueblo de casas de adobe y calles polvorientas reproducía en su seno a la sociedad estamental que España había instalado en América (Adaptación de Botano, Natalio (1997) Domingo Faustino Sarmiento. Una aventura republicana, Bs. As. FCE).*

Las marcas que indican *contraste* son: *“de diferente manera, por el contrario, a diferencia de, en cambio, si bien...”*

*La diferencia entre ciencia y técnica se basa en que la primera busca descubrir leyes a fin de comprender la realidad íntegra, mientras que la segunda se propone controlar ciertos sectores de aquella, con ayuda de conocimientos científicos. Tanto una como otra parten de problemas, pero los de la primera son cognoscitivos, en tanto que los técnicos son prácticos. Ambas buscan datos, formulan hipótesis, postulan modelos y teorías (Bunge, Mario (1997) Ciencia, técnica y desarrollo, Buenos Aires, Sudamericana en Leo pero no comprendo, p. 93).*

*No es lo mismo llenar un pizarrón con fórmulas el primer día de clases, que abrir un diálogo acerca de la presencia en el entorno cotidiano de los productos a los que aludirán esas fórmulas. No es igual enseñar ríos distantes, que preguntarse por el mapa de la propia casa, del barrio, de la sección de la ciudad (Prieto Castillo, Daniel (1993), Educar con sentido, Mendoza, EDIUNC, p. 23).*

#### 2.2.4.6. La ejemplificación

La ejemplificación proporciona un caso particular o concreto de un concepto general o abstracto que se quiere hacer comprender, es decir, trata de ilustrar el concepto.

La operación cognitiva que se realiza al ejemplificar es:

- transferencia del concepto que se explica a un caso concreto y particular.

Las expresiones o marcas lingüísticas más usadas son: “*por ejemplo, como por ejemplo, a saber, así, en el caso de...*”. También se pueden emplear signos de puntuación: *dos puntos, paréntesis, rayas*. Ejemplo:

*Además la sociedad, en lo relativo al uso que hace de su ambiente, no se rige por una serie de valores inmutables ni se guía siempre por el interés general, sino que actúa según las cambiantes necesidades de ciertos grupos específicos dentro de ella. Un ejemplo un poco extremo: para que un porteño pueda comprarse una bonita y bastante inútil mesita ratona de nogal, se tumba un árbol en Salta que había tardado 150 años en crecer, que protegía el bosque menor, detenía la erosión y albergaba una gran cantidad de pájaros y otros pequeños animales en sus ramas (Reboratti, Carlos (1995), “Un matrimonio difícil” en Encrucijadas, Buenos Aires, UBA, 1.38-45).*

*Podemos decir, por ejemplo, que hay ciencias que parecen estudiar objetos fácilmente localizables puesto que el mundo mismo se encarga de brindarlos. Por ejemplo, si yo pregunto cuál es el objeto de estudio de la botánica todos me van a decir de inmediato las plantas y hasta pueden extender un dedo para señalar un árbol o una lechuga; lo mismo si menciono la zoología o la astronomía (Fragmento de una clase expositiva en Manual de lectura y escrituras universitarias, 2003: 79).*

#### 2.2.4.7. La paráfrasis o reformulación

La paráfrasis es la reproducción o repetición de lo ya dicho pero con otros términos, para facilitar el acceso del receptor a ese concepto, hacerlo más comprensible. Se trata de decir lo mismo pero de otra manera.

Las marcas lingüísticas más usadas para la reformulación son los conectores: “*es decir, a saber, en otras palabras, dicho de otro modo, esto es, para que resulte más claro...*”

Ejemplo:

*Por sociedad entendemos, simplemente, la convivencia humana de un grupo, y, en especial, de un grupo que es el máximo, total o general, es decir, formado por todos los hombres que agrupan en un espacio físico. O sea que, a los fines de delinear a la sociedad como ámbito de la política, no nos referiremos a sociedades como la familia, el sindicato, el grupo profesional, ni siquiera a grupos sociales como los partidos políticos. El marco es más amplio, es global, y no parcial ni fragmentario. Es el de la sociedad total (Bidart Campos, Germán (1991), Teoría del estado, Buenos Aires, Ediar, en Taller de lectoescritura 2, 1999:112).*

*Bueno, entonces la cuestión central que aquí se plantea es del orden epistemológico, es decir, en torno a la constitución de una ciencia, a la pregunta por la naturaleza del objeto de estudio y la metodología específica con que se trabajará. (Fragmento de una clase expositiva en Manual de lectura y escrituras universitarias, 2003: 79).*

#### 2.2.4.8. La analogía

La analogía es una forma particular de reformulación que establece una comparación por semejanza entre dos conceptos, situaciones, objetos, etc. En el texto expositivo, habitualmente, se establecen analogías entre elementos nuevos y otros ya conocidos, para mejorar la comprensión.

Las operaciones cognitivas que se realizan son:

- se parte de algo conocido,
- se introduce el nuevo concepto,
- por similitud se transfiere el conocido al nuevo.

Los indicadores o marcas de la analogía que permiten establecer una comparación son: “como, del mismo modo, de modo semejante, se parece a...”. Ejemplos:

*Este calor adicional [de la reacción nuclear del hidrógeno en el interior de una estrella] también aumenta la presión del gas hasta que ésta es suficiente para equilibrar la atracción gravitatoria, y el gas deja de contraerse. Se parece en cierta medida a un globo. Existe un equilibrio entre la presión del aire, de adentro, que trata de hacer que el globo se hinche, y la tensión de la goma, que trata de disminuir el tamaño del globo. Las estrellas permanecerán estables en esta forma por un largo período, con el calor de las reacciones nucleares equilibrando la atracción gravitatoria (Hawking, Stephen (1988), Historia del tiempo, Buenos aires, Alianza en Taller de lectoescritura 2, p. 114).*

Además de las categorías procedimentales mencionadas, en muchas ocasiones, en los textos expositivos aparecen diagramas, dibujos, esquemas, tablas, fotografías, etc. Estos organizadores gráficos o apoyos *paratextuales* permiten mostrar más claramente, ejemplificar, sintetizar o explicar lo tratado en el texto.

De acuerdo con lo expuesto podríamos representar la superestructura de un *texto expositivo* por medio del siguiente esquema gráfico:

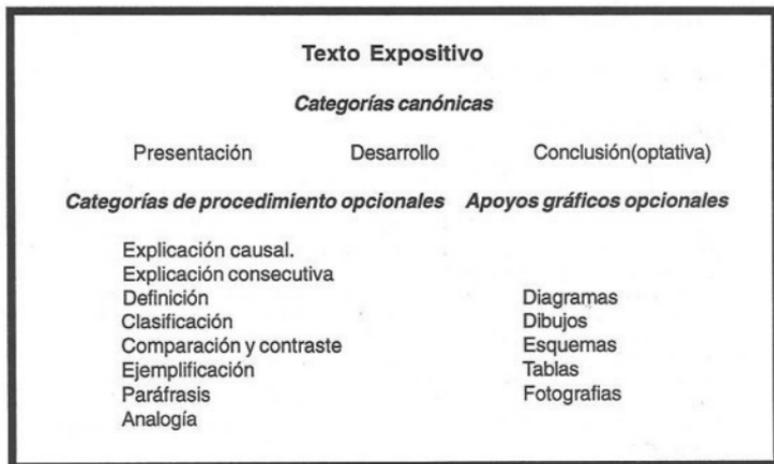


Figura n° 8 Superestructura del texto expositivo

### 2.2.5. Prácticas de lectura, identificación, complementación y escritura

#### Consignas

1- Lea las siguientes definiciones. Indique a qué tipo pertenecen y cómo están construidas:

a- *La democracia consiste, también, en avanzar hacia la tolerancia y el derecho a la diferencia* (Magulis, Mario (1995) "La noche es tradición porteña", *Clarín*, 21 de julio de 1995).

b- *Refrán: frase sentenciosa popular que expresa una experiencia de validez general*(*Introducción literaria II*, op. cit., p. XIII).

c- *La escritura es un código o sistema de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado* (Alvarado, M., Yeanoateguy, A (2000), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, EUDEBA, p.11).

2 - Lea el texto *Las espirales inmortales* e indique:

a- ¿Qué compara el autor?

b- ¿Qué relaciones establece?

c- Señale las marcas lingüísticas.

d- Complete el cuadro.

*Una molécula de ADN es una cadena de pequeñas moléculas denominadas nucleótidos (...). Nuestro ADN vive en nuestros cuerpos. No está concentrado en un lugar determinado del cuerpo, sino que se encuentra distribuido entre las células. Hay aproximadamente mil millones de millones de células como promedio en el cuerpo humano, y, con algunas excepciones que podemos ignorar, cada una de estas células contiene una copia completa de ADN en ese cuerpo. Este ADN puede ser considerado como un conjunto de instrucciones de cómo hacer un cuerpo, escritas en el alfabeto A, T, C, G de los nucleótidos. Es como si en cada habitación de un edificio gigantesco existiese un armario que contuviese los planos del arquitecto para construir el edificio completo. El "armario" de cada célula es su núcleo. Los planos del arquitecto están reunidos en 46 volúmenes en el hombre; el número es diferente en otras especies. Los volúmenes son los cromosomas. Sin visibles bajo la lente del microscopio en forma de largos hilos y los genes están unidos en orden a lo largo de ellos (...)* (Dawkins, R (1993) *El gen egoísta*, Barcelona, Salvat, en *La lectura y la escritura en la universidad*, p. 91).

Idea conocida	Idea nueva
Conjunto de instrucciones	
Habitación	
Armario	
Plano	
Volumen	

3- Lea detenidamente el siguiente texto e indique qué procedimientos ha empleado el autor.

*El trabajo discursivo*

*Los educadores, dijimos más arriba, somos trabajadores del discurso. Principal herramienta: la palabra, sobre todo la oral. La educación está basada fundamentalmente en una cultura oral, ya que la producción escrita no es muy elevada en nuestra profesión.*

*Pero detengámonos en el concepto:*

*Entiendo discurso en el amplio sentido de la expresión a través de palabras, imágenes, gestos, espacios y objetos, para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales.*

*¿Qué significa trabajar, de por vida, con el discurso?*

*Significa, en primer lugar, hacerse cargo de un instrumento, con recursos muy ricos, para lograr una comunicación. Si relacionamos la palabra discurso con el verbo discurrir, tenemos una pista para comprender esto.*

*En efecto, un buen discurso es el que discurre, es decir, el que no anda tropezándose consigo mismo, fluye, tiene una dirección clara, se acerca a la riqueza de una buena narración, puede volver sobre sí mismo para recuperar una expresión y presentarla desde otro ángulo de mira, puede acercarse a un tono casi poético aún cuando está hablando de la ciencia.*

*Significa, en segundo lugar, que el discurso ocupa la mayor parte del tiempo de relación con los estudiantes y que, de ese tiempo, quien lo detenta más, quien los esgrime más, es el educador. Si la relación pedagógica se asienta de manera fundamental en este instrumento privilegiado de cada ser humano, cabe preguntarse por su riqueza, por su intensidad, su belleza incluso. Todos recordamos, aún años más tarde, a los educadores con capacidad discursiva y con la capacidad de hacernos producir un discurso.*

*Significa, en tercer lugar, que el discurso, o mejor, los productos discursivos, tienen elementos de los cuales a menudo no somos conscientes, y sin embargo los utilizamos y los transmitimos. Por ejemplo, lo estereotipos. Muchas veces nuestras palabras, o nuestros textos, son portadores de percepciones de la realidad que vienen a contradecir nuestros propósitos explícitos. Pienso en materiales destinados, según los objetivos, a promover la relación y la solidaridad, plagados a menudo de llamados a burdas formas del individualismo.*

*Significa, en fin, que el punto permanente de relación educador estudiante es el discurso, y en torno de él se entretreje todo el proceso [...] (Prieto Castillo, op. cit. p. 23/24).*

### 2.2.6. Características lingüísticas de los textos expositivos

La función primordial de los textos expositivos es informar al receptor sobre un tema cualquiera, transmitir saberes. De allí que requiera del productor, además de un conocimiento global de la cuestión que se quiera tratar, un desarrollo progresivo y claro de las ideas y un empleo preciso del léxico. Según Álvarez (1995: 22) la peculiar sintaxis que debe observarse y el vocabulario utilizado son los rasgos más destacados en este tipo de textos. Ahora bien, no se puede hablar de normas estables que sirvan de manifestación de los textos expositivos, sin embargo es posible bosquejar algunas características generales.

En su análisis de las *dimensiones textuales* del texto expositivo Reyes (1998:219) formula las siguientes características:

- predominio de la información sobre la interacción
- predominio de la información abstracta o lógica sobre la situacional
- predominio del estilo objetivo sobre el subjetivo
- escaso o nulo componente narrativo

Por su parte Carozzi y Somoza (1998:7) enumeran los siguientes rasgos comunes presentes en este tipo de textos:

- predominio de oraciones enunciativas
- tendencia a la impersonalización, o a la indeterminación del agente
- uso preferente de formas verbales en presente de indicativo
- búsqueda de objetividad
- registro formal
- ordenación lógica de los contenidos
- abundancia de términos técnicos o científicos
- univocidad y precisión en lo semántico

Las características señaladas por estas autoras dan cuenta tanto de aspectos gramaticales, como textuales y léxico-semánticos, propios del texto expositivo.

*En síntesis*, los rasgos enunciados permiten destacar como características comunes de los textos expositivos el predominio de la función referencial, la objetividad del lenguaje, la organización lógica de los datos y la existencia de un lenguaje propio y especializado.

### 2.3. El informe

Si bien los textos expositivos pueden manifestarse, como hemos expresado, de diferentes formas: informe, monografía, artículo de divulgación, artículo científico, manual, tesis, exposición oral de alumnos y profesores, entre otras la superestructura que adoptan, en general, es la del informe

#### - ¿Qué es el informe?

*El informe es un documento escrito en prosa (científica, técnica o comercial) con el propósito de comunicar información a un nivel más alto en una organización (Loprete, 1984:11).*

#### - Estructura básica de un informe:

Los informes constan de tres partes:

*a- Introducción:* el autor presenta, en forma sintética, clara y sencilla su objetivo, los hechos y/o datos, la importancia de los mismos, la reseña del "estado del problema" (si es pertinente) y, en el caso que corresponda, la metodología empleada.

*b- Desarrollo o cuerpo:* está destinado a la explicitación, el análisis y la interpretación de los datos. Algunos informes son meramente descriptivos, no enfocan ningún problema mientras que otros pueden abordar una problemática específica. De ahí que el informe como también otras clases de textos expositivos, pueda incluir secuencias argumentativas.

En este caso se desarrolla y discute la posible solución del problema. La misma debe ser presentada con todos los elementos de juicio que sean posibles a efectos de facilitar la evaluación por parte del lector: solución (*la solución es...*) ⇒ causa o razón (*porque... debido a...*) ⇒ demostración (datos: *como lo prueba...*). Si hay varias alternativas cada una de ellas debe ser presentada siguiendo el mismo esquema.

La solución propuesta debe ser significativa para el lector, total (cubrir todo el problema), convincente (aportar una causalidad y demostración desarrolladas lógicamente), conveniente y correcta, concreta y específica (se deben evitar las divagaciones, indefiniciones, argumentaciones erróneas, etc)

Se pueden incluir gráficos, cuadros, tablas, diagramas, ilustraciones u otros recursos que el autor considere convenientes.

- c- *Conclusión/es*: debe/n ser deducciones lógicas derivadas de los datos o problemas expuestos, analizados y discutidos, a partir de los hechos. Es una síntesis de lo expuesto y, consecuentemente, no puede incluir nueva información.

*Recomendaciones*: de la conclusión o conclusiones obtenidas por el informante éste puede recomendar o sugerir al lector la actitud o medida a adoptar que considera más conveniente.

- *Presentación de un informe*.

Los informes se presentan según los requisitos establecidos por la institución o persona demandante. Generalmente se realizan en un procesador de textos con márgenes, tamaño de hoja y tipografía previamente establecidos. Deben poseer estos apartados

- *Carátula o portada* que contiene los siguientes datos: título del trabajo, nombre del autor o autores, nombre de la institución, lugar y año de elaboración.
- *Índice general*: en el que figuran la introducción, los títulos y subtítulos del desarrollo y la conclusión, bibliografía, los gráficos, cuadros, tablas, anexos, etc., todo ello con la indicación de las páginas correspondientes.
- *Bibliografía*: se deben consignar todas las fuentes bibliográficas empleadas, citada según las convenciones establecidas. En general se utiliza la siguiente forma, para libros completos: APELLIDO, Nombre (año de la publicación), *título de la obra (en cursiva)*, lugar, editorial. Ejemplo: CASSANY, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

Revistas: APELLIDO, Nombre (año) "Título del artículo" (entre comillas) en *Nombre de la revista (en cursiva)*, N°, páginas. Ejemplo: CAMPS, Anna (1990), "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" en *Infancia y aprendizaje*, 49, p. 3-19.

- *Anexo*: se coloca en él todo el material complementario: cuadros, gráficos, ilustraciones, entre otros.

### 2.3.1. Práctica de lectura, revisión y escritura

---

#### Consigna

El informe que a continuación le presentamos fue elaborado por un alumno de 6to año de una Escuela Técnica. La consigna dada por el profesor fue que se elaborara un informe de la visita a una obra en construcción. El profesor delimitó los aspectos a describir a través de la guía de observación que se adjunta:

- 1- Carpintería metálica y de madera: describa las características, formas de abrir, materiales, puertas, ventanas.
- 2-Instalaciones complementarias: describa los materiales, forma de instalar (cañería, grifería), detalle de la cocina, mesada, tanque de reserva.  
Electricidad: como son las instalaciones de cañerías, cablería. Describa tablero, tipos de llaves.  
Calefacción: describa equipo a instalar, potencia, consumo, cañería, gas, ubicación de artefactos, cañería, etc.
- 3-Pintura, terminación y vidrios. Clase de pintura, método de pintar, revestimiento de muros exteriores, detalle de terminación.

(Se transcribe el informe respetando fielmente la escritura del alumno).

*Informe N° 5*

1)

*La carpintería de puertas y ventanas es de madera. En esta obra hay poca variedad de puertas y ventanas y en total hay 12 puertas. Hay dos puertas de 0,80 m, 5 puertas de 0,70 y la puerta de la entrada principal es de 1,50 m. También encontramos un porton levadizo.*

*En la cocina hay una puerta vai y ven y en el estar-comedor una puerta corrediza.*

*Hay dos tipos de ventanas, corrediza y de tres hojas. Estas ventanas verificaban perfectamente con respecto al código de edificación y ventilación. en total hay 17 ventanas de las cuales 7 son de 3 hojas y 10 son corrediza. El material con que estan construidas son de roble y pino.*

[A continuación incluye los dibujos de la puerta principal, una puerta secundaria, una ventana corrediza y una ventana de tres hojas con las medidas correspondientes]

2) *Calefaccion.*

*Hay 3 tipos de calefacción, uno se encuentra ubicado en el estar, otro en el comedor y dormitorio y otro en el baño y circulación.*

*Estas tres calefacciones diferentes estan consumiendo en un alrededor de 3600 calorías / u. Los tipos de calefaccion son de tiro balanceado, calefaccion electrica, y la ultima es por caldera para esta ultima se utilizo caños galvanizados ubicados bajo el suelo.*

3)

*Pintura terminacion y vidrio, clase de pintura, metodo de pintado, revestimiento de muro exterior detalle de terminacion.*

*Para una economía inteligente al pintar utiliza pintura al agua color crudo. Los vidrios son transparentes y los del estar comedor y comedor diario son localizados*

*El método de pintado que se utilizo fue el siguiente:*

1° se limpia la superficie al pintar liberando a esta de pintura descascarada y de toda otra cosa que cause una superficie rugosa o una limpieza insuficiente.

2° Utilizando enduido plástico o si fuera necesario yeso plástico cubrir y rellenar todo agujero o desnivel para dejar la superficie lisa y lista para pintar.

3° prepara la pintura según instrucción y con un pincel o para mayor confort un rodillo tipo lana y cubrir la superficie uniformemente hasta cubrir todo. Repetir cada 10 hs.

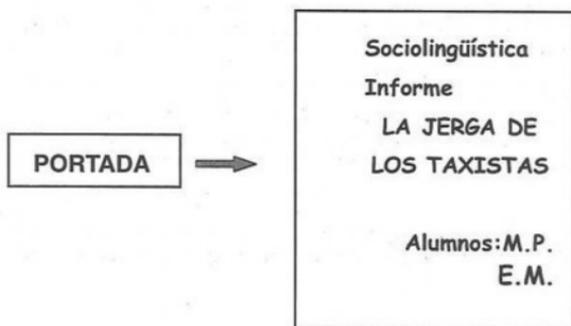
(Obra en construcción ubicada en.....)

- Le proponemos que:

A- Revise, corrija y reescriba el informe respetando su estructura.

B- Lea el informe que le proporcionamos a continuación realizado en forma conjunta por dos alumnos universitarios (3° año),

C- Confróntelo con el anterior y escriba sus conclusiones al respecto.



### La jerga de los taxistas

*La realización de este trabajo parte de una propuesta dada en clase. Nos pareció interesante trabajar en ella porque al ser parte del "lenguaje de la calle" lo creímos un código de gran dinamismo.*

*Otro factor que nos motivó fue que los taxistas no utilizan la jerga con la intención de diferenciarse de los demás. Entonces nos resultó interesante conocer los motivos por los cuales la crean y la usan, partiendo de la teoría de que el lenguaje explica el mundo de quien lo utiliza y de que los términos están íntimamente relacionados con los intereses y con la cosmovisión de las personas.*

*Nuestra hipótesis principal es que la jerga de los taxistas se alimenta de los lenguajes y códigos de otros grupos, es decir de otras jergas.*

*La jerga, según la definición de Fernández Moreno, es un conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicado a un actividad determinada. Según él, el uso de la jerga es siempre un modo de marcar una identidad sociolingüística, la pertenencia a un grupo o su uso se da con una intención críptica. Este último es el caso de la jerga que tratamos, ya que los taxistas se comunican con su "lenguaje propio" el deseo de que el pasajero no se entere de lo que está hablando, ya sea porque se trata de algo que tiene que ver con éste, o porque es un asunto interno de la empresa.*

*Además utilizan el código internacional de los radioaficionados, igualmente usados por la policía, los sistemas de emergencia de atención domiciliaria y traslado de enfermos, los camioneros, etc., que no se debe tanto al propósito de excluir agentes externos al grupo, sino a economizar recursos de tiempo y esfuerzo y que deja de lado posibles equivocaciones (recordemos que el medio de comunicación es el radio y que no siempre la frecuencia es clara).*

*El informe que realizamos fue en base a una encuesta con respuestas abiertas guiadas por nosotros y formuladas oralmente con un lenguaje que nos acercara a los entrevistados. Las preguntas fueron las siguientes:*

- *¿Cuáles son las palabras?*
- *¿Con qué propósito las utilizan?*
- *¿las aprenden o las enseñan?*
- *¿Hay un código establecido o se usan eufemismos propios?*
- *¿Hay diferentes códigos en las distintas empresas?*
- *¿Hace mucho que está en este trabajo? ¿Han cambiado los códigos?*
- *¿Usan palabras de otras jergas, dialectos, etc.?*

*Los encuestados fueron diez, de los cuales cuatro se negaron rotundamente a responder nuestras preguntas argumentando que el tema era secreto. Dos, de la zona de Luján de Cuyo, nos respondieron que tenían conocimiento de la existencia de los códigos pero que en su lugar no se aplicaba ese método de códigos, ya que la mayoría de los clientes se conocen. El resto (cuatro) no tuvieron ningún reparo en colaborar.*

*Aparte de la reticencia de aquellos que se negaron a responder a nuestras preguntas, tuvimos cierto recato a la hora de hacer preguntas como "nivel de instrucción" por miedo a herir susceptibilidades y por ende en este informe no contamos con tal información.*

*A continuación presentamos las palabras que pudimos "recolectar" con las encuestas:*

### *Corpus lingüístico de la jerga*

- Q: situación de emergencia.
- QSO: intercambiar diálogo.
- QRA: nombre del chofer de otro taxi. Los nombres de los conductores generalmente no se usan, sino que directamente se lo llama por el número del auto.
- QRB: afirmativo.
- QRO: vehículo ocupado.
- QRL: vehículo libre.
- CRL: vehículo en viaje.
- MSG: mensaje
- 5/5 o 5/ o /5: situación normal.
- 4/4 o 4/ o /4: situación de duda
- H: hotel alojamiento.
- H4: hotel alojamiento "La luna".
- vitoriano: borracho.
- family type: pareja con bebé
- easy: fácil
- crazy: loco
- cuervo: remisero.
- comisaría: se nombran con el número normal de cada una.
- papalima: policía.
- espacio verde: plazas, parques, etc.
- jenga: persona "de madera" al volante.
- portadora: mujer.
- tacle: remiseros que trabajan en el aeropuerto.
- Romero May: taxis de empresas con radio móvil.
- llama: nombre que le dan a los taxistas que trabajan en la empresa "Llámenos"
- cúter: domicilio.
- completo: está en el lugar.
- habilite: significa que está disponible para realizar el viaje.
- "me bajo un whisky": me bajo un momento para orinar.

*La creación de estas palabras suelen tener orígenes de diferente índole o que obedecen a distintas razones.*

*Muchos de estos códigos surgen de la moda o de hechos de la actualidad, como lo demuestra la palabra "jerga". Esto sucede por el dinamismo que adquiere toda jerga respectiva a algún trabajo desarrollado en la calle. En este punto es interesante ver que estos tipos de se van generando en una especie de proceso lúdico, donde se empieza con una broma, y cuando logra la aceptación entre los demás se afirma y hasta se cristaliza. A este respecto es curioso ver cómo surgió la palabra "tacle" para denominar a los remiseros que trabajan en el aeropuerto; los llaman así por el apresuramiento y descaro con que se presentan ante los pasajeros que llegan, arrebatándoles el equipaje como cuando los jugadores de rugby se tiran a los pies de sus contrincantes.*

*A favor de nuestra hipótesis que dice que la jerga de los tacheros se genera por la conjunción de distinto tipos de jergas, se puede ver el corpus arriba presentado un código relativo al manejo de las radios y otro referido a lo que se habla en la calle y que, al contrario del otro se modifica varía constantemente. Tal es el caso de QRB (afirmativo) para el primero y Romero May para el segundo.*

*Siguiendo con el punto referido a las motivaciones que generan a los códigos, encontramos también que surgen por razones de economicidad y pragmatismo, (habilite por "estoy disponible para realizar el viaje" o cuando se refieren a los demás vehículos de la empresa con el número de tal y no con el nombre del conductor), y otros, como se dijo antes, por motivos lúdicos o cuestiones de moda (como "Mariana 5" por "manzana 5") Estas dos razones (pragmáticas y lúdicas) generalmente se dan a la vez o permiten combinaciones.*

*Cabe destacar que lo importante en la utilización de este código es la sutileza y la improvisación. Por ejemplo, no van a decir directamente que llevan un vitoriano, sino algo como "hoy vi a Don Vitorio" o "a Don Vitorio Vitoriano", o el uso del jeringoso según la circunstancia. Lo cual sirve para no agravar al pasajero o para, en situaciones de peligro, dar la alerta sin ser detectado por el criminal.*

*En conclusión, este breve informe sobre la jerga de los tacheros nos dio a conocer en cierta manera el mundo en que se mueve esta profesión. Mundo regido por la competencia (entre empresas y entre conductores), donde es necesario cierto pragmatismo y economicidad, y donde lo lúdico es condición para la sutileza y para "matar el tiempo". (En nota a pie de página indica: Así fue una de las razones que nos dio un taxista que, además, nos hizo algunas breves demostraciones).*



### 3. La enseñanza de la producción escrita

#### 3.1. Un modelo de producción de textos: *Modelo didáctico de fases interactivas*.

Nuestro *Modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza de la producción textual* se estructura en ocho fases. Concebimos cada fase como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando en forma de complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Pretendemos con estas propuestas graduales que los alumnos conozcan las estrategias, sean capaces de usarlas, y lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo.

Esbozamos a continuación cada fase que describiremos en detalle más adelante:

1- Primera fase: *Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes*: En esta fase los alumnos producen un texto dados los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe metacognitivo explicitando cómo procedieron para redactar su escrito.

2- Segunda fase: *Procesamiento estratégico de textos expositivos* es una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza –aprendizaje de la producción escrita. Además del procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles, se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.

3- La tercera fase: *Conocimiento de estrategias de escritura* consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos. Ello da pie al descubrimiento e identificación de las estrategias de escritura puestas en juego por el autor, a la reflexión sobre las mismas y a la sistematización de dichos procedimientos estratégicos en un organizador gráfico. Este cuadro síntesis será un apoyo externo para las fases posteriores.

4- La cuarta fase: *Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica* propone, inicialmente, la revisión y corrección, en forma grupal, de un texto escrito por uno de los alumnos. Luego cada alumno revisa y corrige con un compañero, su propio escrito y finalmente, se procede a una última evaluación individual del propio texto.

5- La quinta fase: *Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura* plantea ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el estudiante debe explicitar cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva.

6- La sexta fase: **Producción de textos escritos** enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, poniendo en juego las estrategias adquiridas y desarrolladas en este periodo de instrucción. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por otros alumnos.

7- La séptima fase: **Producción final o postest e Informe metacognitivo de los estudiantes** propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, el postest y luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo.

8- En la octava fase: **Reflexión y análisis de resultados**, profesor y alumnos cotejan los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones

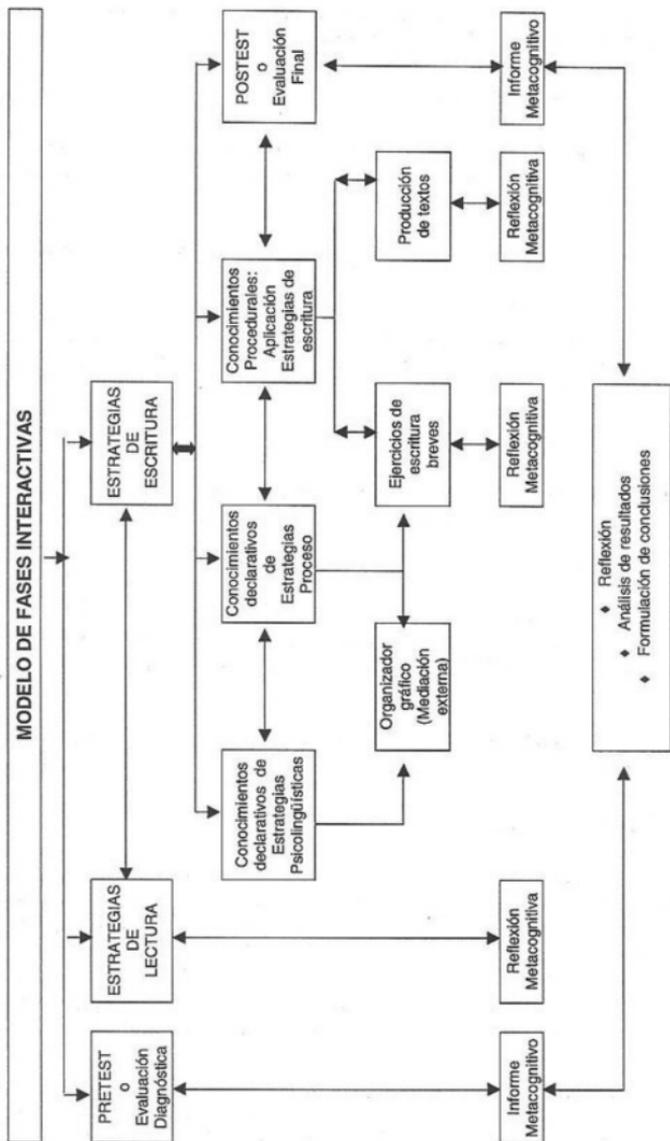


Figura N° 9 Modelo didáctico de fases interactivas.

### 3.2. Un ejemplo de la aplicación del modelo

Enfocaremos ahora la temática de la **producción escrita de textos expositivos** atendiendo a las fases de nuestro **Modelo didáctico de fases interactivas**.

#### 3.2.1. Primera fase: el diagnóstico o pretest

Es importante ya que, a través de sus resultados no sólo comprobamos las dificultades escriturarias de nuestros alumnos sino que también reconocemos en cuáles estrategias será preciso acentuar la enseñanza.

De esta manera, la información obtenida, nos es útil para encarar nuestra labor didáctica.

Al respecto, J.Gimeno Sacristán señala:

*La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares. (1992:376).*

##### a- Diseño del pretest

Al planificar el pretest, es necesario tener en cuenta dos aspectos:

- el tema debe ser cercano a la realidad de los alumnos
- el tipo de texto no debe representar una dificultad para la tarea

Por ello, en relación con el primer aspecto, se puede plantear una temática que tenga relación con los conocimientos previos de los alumnos, y que sea motivadora. Es decir, como lo aconsejan Ausubel y otros (1991), la propuesta debe tener significatividad lógica y psicológica<sup>1</sup>.

En relación con el segundo aspecto, estimamos necesario recordar las características del tipo de texto seleccionado.

##### b- Ejecución del pretest

Al presentar esta actividad a los estudiantes, procuraremos que la tarea de producción esté enmarcada en una situación de escritura significativa en la que se identifique con claridad el propósito de escritura, el tema, el posible lector o lector modelo y las circunstancias de producción del escrito

Una vez acordados los parámetros de la situación de producción, conviene pedir a los estudiantes que escriban primero el texto en borrador para que puedan hacer las correcciones necesarias y luego, redacten el texto definitivo.

<sup>1</sup> Ausubel y otros (1991) señalan que hay varios factores cognoscitivos y emocionales que mejoran indudablemente el aprendizaje y la respuesta de los alumnos ante una tarea dada y, en este sentido, destacan la necesidad de presentar a los alumnos contenidos y actividades de significatividad lógica y psicológica.

### c- Informe metacognitivo de los estudiantes

Otro elemento de reflexión que nos permitirá plantearnos qué procesos mentales subyacen a los escritos de los alumnos, es solicitarles que expliquen qué pasos siguieron durante su propio proceso de escritura. Este informe metacognitivo lo solicitamos a continuación de la tarea de escritura. Nuestro interés, en este caso, es explorar las representaciones internas de los estudiantes sobre el proceso realizado para comprender mejor la naturaleza de las dificultades halladas.

La consigna para esta actividad conviene presentarla por escrito, pero es importante dar precisiones orales sobre la misma, para su mejor comprensión:

*Explica detalladamente el proceso que realizaste para escribir el texto sobre.....*

-Oralmente señalaremos que expliquen de qué manera han procedido para producir su texto descriptivo desde el momento en que se les dio el tema hasta que finalizaron su trabajo.

#### 3.2.2. -Segunda fase: "Procesamiento estratégico de textos descriptivos"

Nuestro modelo propone que antes de la tarea de escritura realicemos el procesamiento estratégico de textos modélicos afines. Es una actividad preliminar de lectura y comprensión, de apoyo para el abordaje de la enseñanza –aprendizaje de la producción escrita. Además del procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles, se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.

El proceso de comprensión textual implica que el alumno lector interactúe con la información explícita y realice procesos inferenciales<sup>2</sup> a fin lograr la coherencia del texto. Para ello, por medio de preguntas tanto literales como inferenciales se orienta a los estudiantes para que apliquen estrategias de comprensión en los distintos niveles del texto y conformen en su memoria tanto el texto base como el modelo de situación referido al texto, lo que contribuye a su comprensión<sup>3</sup>. Asimismo, para que identifiquen los propósitos de las estrategias puestas en juego durante el procesamiento del texto.

<sup>2</sup> Respecto de los procesos inferenciales, Sacerdote y Vega (1999:50) señalan: "*Las estrategias inferenciales [...] se pueden realizar de arriba hacia abajo, es decir, partir de nuestra experiencia hacia el texto. [...] A la vez, pueden realizarse de abajo hacia arriba, partir del texto hacia nuestra experiencia.*"

<sup>3</sup> Con relación al modelo de situación Cubo de Severino (1999:30) explícita: *El modelo de situación llamado también referente del discurso, mundo posible, hecho, modelo mental, lo construye el lector al ir imaginando, creando una imagen mental de un mundo posible en el que ocurren las cosas que se dicen en el texto [...]. Este modelo, por lo tanto, organiza y funcionaliza la información a partir de la intención comunicativa e informativa que descubre en el contexto. Este contexto permite hacer la inferencias necesarias y reponer la información que no está explícita en el texto [...].*

## Consigna

-De acuerdo, entonces, con lo explicitado, les proponemos comenzar con las actividades de lectura. Nos vamos a colocar en el lugar de alumno para resolver las preguntas y tareas que iremos planteando a partir de la lectura del siguiente texto:

### *La Categorización*

#### *2.1. La concepción cognitiva de la categorización*

##### *2.1.1. Qué es categorizar*

*¿Cuántas entidades hay en el mundo? ¿Hay dos seres totalmente iguales? ¿Y dos totalmente diferentes? ¿Por qué decimos que un determinado animal es una mosca y otro es una golondrina (sí, por ejemplo, ambos vuelan)? ¿Por qué diferenciamos la cucaracha de los escarabajos, utilizando dos palabras diferentes, cuando en otras lenguas, por ejemplo en catalán, una sola palabra (escarabat) sirve para denominar a esos insectos? He aquí algunas preguntas de difícil respuesta. El mundo que conocemos existe para los hombres y las mujeres sólo a través de nuestra experiencia y de nuestro pensamiento. Dicha comprensión de la realidad es posible a partir de un conjunto de operaciones cognitivas complejas, y al mismo tiempo elementales, que denominamos categorización.*

*La categorización es un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme. La categorización nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo contrario o mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación.*

*Cuando decimos que una persona y una vaca son animales, estamos generalizando, y más aún cuando situamos en una misma clase a una persona y a una mosca o una ameba. Pero lo cierto es que no hay dos moscas iguales, ni dos animales iguales; ni siquiera las parte derecha de nuestro cuerpo es idéntica a la izquierda y eso no evita que hablemos de una única persona. Por otra parte, al hablar de tipos de animales (carnívoros, herbívoros y omnívoros, pongamos por caso), estamos "discriminando" (en el buen sentido de la palabra, claro), si bien no deducimos de ello que los animales sean completamente diferentes entre sí.*

*Generalizar es, pues, obviar las diferencias entre entidades y agruparlas según sus semejanzas mientras que discriminar es justo el procedimiento contrario: insistir en los rasgos diferenciales de dos o más entidades con la finalidad de no confundirlas entre sí. Si no generalizáramos, no podríamos sobrepasar el nivel de las entidades*

*individuales y la realidad sería caótica y constantemente nueva, de forma que no podríamos llegar a una estructuración conceptual. Si no discrimináramos, todo sería uno y tampoco habría pensamiento.*

*Mediante la categorización agrupamos elementos diferentes en conjuntos, lo cual nos permite pensar, percibir, actuar e incluso hablar. Dicha categorización tiene unas bases comunes a todo el género humano, unos principios generales, pero presenta también algunas diferencias, como hemos tenido la ocasión de comprobar en el capítulo anterior, a propósito de la clasificación de los sustantivos en dyrbal (cap. 1, 1.6).*

*Así, la categorización se puede definir como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, "conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro", que, en conjunto y una vez convencionalizadas, "constituyen lo que se denomina lexicón mental" (Ungerer & Schmid 1996: 38). En ese sentido, la categorización fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística.*

Cuenca, Maria Josep & Hilferty, Joseph (1999) Introducción a la Lingüística Cognitiva, Barcelona, Ariel, p.31.

**a- Primer abordaje del texto: Estrategias para la activación de conocimientos previos:**

- Observemos las marcas paratextuales (título, subtítulos, organización espacial, referencia bibliográfica):
- ¿De dónde ha sido extraído este texto?
- ¿Qué podemos inferir en relación con el tema explicitado en el título y los subtítulos, qué conocimientos tenemos acerca del mismo? ¿De qué les gustaría enterarse?
- ¿Qué tipo de texto se leerá?
- ¿Cuál habrá sido la intención o propósito del enunciador al producir este escrito?
- ¿A qué tipo de lector parece dirigir su texto?

La interacción verbal, que se origina a partir de estas preguntas, tiene como objetivo intercambiar los conocimientos que se tienen sobre el tema e intentar anticipar cuál habrá sido la intención o propósito del enunciador al producir ese escrito y qué tipo de texto se leerá.

**b- Estrategias de lectura:**

- Ahora, leamos el texto el texto y continuemos trabajando.

Se analiza el texto en sus distintos niveles. La secuencia que se presenta es sólo indicativa. El orden de abordaje de los distintos niveles dependerá de las características del texto a leer y de la propia dinámica de la clase. Por otro lado, de ser necesario, se hará alusión a distintos niveles textuales en forma conjunta ya que la comprensión de un texto es un proceso cognitivo inferencial e interactivo. En distintos momentos del procesamiento, las estrategias, puestas en juego por el lector, interactúan entre sí).

**- Estrategias pragmáticas:**

- ¿Para qué ha escrito el enunciador? ¿Se confirman las predicciones enunciadas?
- ¿Qué propósitos quiere alcanzar con este texto?
- ¿Cuáles serán los posibles destinatarios o lectores modelos?

Se reflexiona sobre cuál ha sido la intención del enunciador, se reconoce la variedad lingüística y el registro utilizados y se justifica su elección en relación con la intención del enunciador y la adecuación al contexto sociocultural del lector.

**- Estrategias léxicas: precisar el sentido de las palabras.**

- ¿Alguna palabra es desconocida? Releamos el párrafo donde está esa palabra.

Se realizan las aclaraciones necesarias con respecto al léxico. Se trata de inferir su *significado* a partir de lo dicho en el mismo texto (cotexto) o, en su defecto, se puede proceder a su búsqueda en el diccionario para conocer o verificar el *significado* del término. Además, siempre será necesario buscar el *sentido* que adquiere la palabra en el texto.

**- Estrategias macroestructurales:**

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Qué informaciones se van dando en los distintos párrafos?
- ¿Cómo se relaciona entre sí la información desarrollada en los distintos párrafos?
- ¿Cómo se integra la información obtenida en los distintos párrafos con el tema general?

Se confirma lo anticipado sobre el tema del texto. Además se observa cómo se va presentando la información en los distintos párrafos, qué relación se establece entre ellos y, finalmente se infiere el *eje articulador temático nuclear*.

**- Estrategias microestructurales o de coherencia local:**

Para favorecer la comprensión lectora se observa qué relaciones semánticas se establecen entre los enunciados sucesivos del texto y cómo se produce el avance de la información.

Veamos el primer párrafo:

¿Qué relación tienen entre sí los primeros enunciados?

¿Cómo se realiza el avance de la información? ¿Qué ideas se van agregando en cada enunciado? ¿Cómo se van conectando esas ideas?

Se clarifica la información que va detallando, explicando y especificando a cada tema parcial. Se reconoce que en cada enunciado se agrega nueva información. Se observan las conexiones y la concordancia entre los distintos enunciados, se reconoce en qué forma facilitan la comprensión.

**- Estrategias proposicionales<sup>4</sup>**

- ¿Cuál es el tiempo verbal predominante? ¿A qué se debe esta recurrencia?
- ¿En qué persona está escrito el texto? ¿Por qué se la habrá utilizado?

La estructura morfológica, el orden de las palabras y las categorías sintácticas proveen indicaciones para la comprensión del texto

**- Elaboración del tópico del texto.**

Ahora que hemos leído detenidamente el texto y empleado estrategias que nos han permitido su comprensión, ¿podríamos señalar cuál es el tópico del mismo?

<sup>4</sup> Se dice que una proposición es el significado de una oración (Ejarque, 1999:225)

Recordemos que cuando la comprensión del sentido global del texto ha sido lograda, el sujeto debiera ser capaz de expresar, en forma sintética, el particular tratamiento del tema, es decir, lo que denominamos el tópic (Gómez de Erice, (2003), Módulo de comprensión, en prensa).

**- Estrategias superestructurales:**

- ¿Qué tipo de texto es el que hemos leído? ¿Cuál es su función?
- ¿Qué organización o superestructura presenta? ¿Cómo está conformado? ¿Qué marcas lingüísticas contribuyen al reconocimiento de las categorías canónicas?
- A partir de lo señalado, produciremos un organizador gráfico o esquema que represente cómo está organizado el texto (su superestructura) y marcaremos las categorías canónicas.
- Veamos ahora qué procedimientos ha usado el autor para desarrollar la información. Se identifican y se indica su función dentro del texto.

Se observa cuál es la organización del texto y el motivo de la misma. Se destacan las categorías canónicas. Se identifican las categorías procedimentales y se justifica su uso.

**c- Estrategias de poslectura:**

**- Estrategias de refuerzo de la comprensión:**

Se puede realizar a través de síntesis orales, escritas o representaciones gráficas del contenido del texto a través de un cuadro sinóptico, mapa conceptual, esquema, etc.

Por medio de preguntas orales se guía la realización de esta actividad, los alumnos hacen comentarios y las respuestas son consensuadas. En caso de que la actividad fuera la realización de un cuadro sinóptico, se determinaría que el tema, que en estos textos suele coincidir con el título, se coloca fuera de la llave más abarcadora. De esta manera observando cómo se jerarquiza la información en el texto y la interrelación entre el todo, sus partes y los rasgos o atributos correspondientes a las mismas, se va confeccionando el sinóptico.

El gráfico terminado permite que se visualice espacial y atemporalmente la organización que estructura el texto, la relación entre los contenidos y su integración, los conceptos supraordinados y los inclusivos.

#### - Estrategias de elaboración

Se puede proponer que elaboren reflexiones, conclusiones, ejemplos, que imaginen diferentes situaciones para aplicar lo aprendido, etc).

- ¿Qué aprendimos luego de la lectura del texto?
- ¿Para qué nos ha servido la información obtenida?
- ¿Podría aplicar lo conceptualizado en el campo de su especialidad?

La elaboración es el proceso mediante el cual se añade algo a la información que se está aprendiendo. Esto puede ser una inferencia, un ejemplo, un detalle, o cualquier otra cosa que sirva para conectar y ampliar la información.

#### - Estrategias metacognitivas:

Vamos a recordar todas las estrategias realizadas durante el proceso de comprensión y reflexionar sobre el objetivo, el porqué de cada una de ellas. Luego elaboraremos en forma colectiva, una síntesis de estas conclusiones que quedará en nuestras hojas de trabajo.

La actividad de *metacognición* apunta a que los alumnos reflexionen sobre las estrategias puestas en juego en el procesamiento de textos, las interpreten y tomen conciencia de la utilidad de las mismas, a fin de propiciar, paulatinamente, su aplicación automática

#### 3.2.3. Tercera fase: *Conocimiento de estrategias de escritura*

Esta propuesta tiene como objetivo permitir la reconstrucción de un modelo adecuado de elaboración escrita. Nuestro interés se centra en que los alumnos observen cuidadosamente el texto ya leído y analicen qué estrategias ha usado el autor para su elaboración. Ello permite, además, sistematizar en forma oral y escrita, los conocimientos- tanto declarativos como procedurales- requeridos para la elaboración de un escrito y en especial, los relacionados con los textos expositivos.

Para realizar la actividad consideramos necesario que el docente, como mediador, apoye a los alumnos en el reconocimiento y conceptualización de estrategias. Por medio de una actividad interpretativa, hermenéutica-analítica, se orienta hacia el descubrimiento y explicitación de las estrategias de escritura evidenciadas en los textos con los que ya se ha trabajado en las actividades de lectura.

La tarea conviene que sea resuelta en forma colectiva, por el grupo clase. Luego, un trabajo similar, puede ser realizado en grupos pequeños conformados por dos alumnos, quienes trabajarán en forma cooperativa a partir del procesamiento de otros textos seleccionados.

En nuestra experiencia este proceder nos ha dado resultados satisfactorios

Es muy importante prever, al encarar las distintas propuestas, que los conocimientos que los alumnos van construyendo, se refuercen y consoliden por una reflexión del propio estudiante sobre el aprendizaje realizado, es decir, por un proceso metacognitivo.

Pasamos a detallar cómo organizamos esta actividad de enseñanza- aprendizaje de estrategias de escritura:

#### **a- Abordaje de estrategias de producción**

En primer lugar, siguiendo el modelo producción de van Dijk y Kintsch (1983), se *indagan* y *evalúan* las estrategias puestas en juego por el enunciador en los distintos niveles del texto. Ahora bien, como lo señalan los mismos autores, tanto en el proceso de comprensión como en el de producción son similares los niveles, unidades, categorías y las estrategias que se ponen en juego tanto en la comprensión como en la producción, especialmente, los de naturaleza más general, aunque el dato inicial y las metas sean diferentes en ambos procesos. Sin embargo, aclaran, que hay estrategias típicas o específicas tanto para la comprensión como para la producción dados sus distintos objetivos.

Por ello no nos explayaremos en la explicación de esta lectura evaluativa que realizamos con los alumnos. Sólo enunciaremos algunas preguntas orientadoras destinadas al reconocimiento de las estrategias aplicadas por el enunciador:

- ¿Cómo está presentado el texto?
- ¿Qué función cumplen los elementos paratextuales: título y subtítulos párrafos con sangría inicial, datos bibliográficos?
- En la lectura hemos reconocido que el texto es expositivo ¿Ha empleado el enunciador las categorías canónicas propias del mismo?
- Recordemos las categorías procedimentales ¿Cuáles se utilizan en el texto para el desarrollo de la información? ¿Por qué se hace uso de ellas?
- ¿Cómo empezó el texto, por qué lo hizo de esta forma? ¿Es una buena opción para comenzar un texto expositivo o argumentativo?
- ¿Cómo termina el texto? ¿Es adecuada esta terminación? ¿Por qué?
- ¿Qué registro empleó? ¿Por qué lo utiliza?
- ¿Cómo logra el enunciador el mantenimiento del tema?
- ¿Hay cohesión entre los párrafos? ¿Cómo se logra?
- ¿Es adecuada la progresión de la información?

- ¿Cómo se conectan los enunciados de cada párrafo?
- ¿Ha segmentado adecuadamente cada oración?
- ¿Respeto las normas morfosintácticas?
- ¿Ha realizado una buena selección léxica?

*En síntesis*, la reflexión que se realiza con los alumnos hace posible que reconozcan cuál es la finalidad comunicativa del enunciador y qué tipo de texto es el adecuado para cumplimentarla. Asimismo qué condicionamientos organizativos y verbales plantea el tipo de texto seleccionado y qué estrategias usa el escritor para responder a estas exigencias.

En este punto cabe una observación válida: las estrategias puestas un juego en los distintos niveles del texto actúan de modo interactivo.

Al finalizar el análisis de las estrategias observadas en los textos producidos por escritores competentes, se realiza una recapitulación de lo aprendido lo que permite la elaboración de un cuadro sintetizador. Este cuadro, que luego se completará con las conclusiones sobre las estrategias del proceso de escritura, como se verá en el apartado desarrollado a continuación, servirá de guía para las posteriores producciones escritas de los alumnos.

Nuestra intención es que los alumnos tengan un aporte facilitador o *mediación externa* (como sugiere Vygotsky), que les permita visualizar y recordar las estrategias a poner en juego en la producción. De ahí, el título de la guía: *Estrategias del buen escritor*.

### Estrategias del buen escritor

*Estrategias psicolingüísticas de producción: El texto expositivo*

Niveles	Estrategias	Explicitación de las estrategias
Pragmático	Adecuación a la situación comunicativa	Ajuste a las características del lector, al contexto comunicativo y al propósito del escrito: informar objetivamente, lengua estándar, registro general, escrito y formal
Superestructural	Ajuste a las categorías canónicas Ajuste a las exigencias de las categorías procedimentales incluidas Adecuada diagramación	Introducción y desarrollo, conclusión (optativa) Adecuados procedimientos para el desarrollo temático.  Párrafos con sangría inicial
Macroestructural	Mantenimiento de unidad temática  Cohesión entre párrafos (macroproposiciones)	Tema general del primer párrafo, eje unificador de temas de los otros párrafos. Conexión entre los párrafos léxica y/o gramatical. Puntuación delimitadora: punto y aparte
Microestructural	Adecuada progresión temática  Cohesión entre enunciados	Progresión ordenada por temas enunciados en posición inicial y remas que los especifican y/o explican. Conexión entre enunciados léxica o gramatical. Adecuada selección de sustitutos. Puntuación delimitadora: punto seguido
Proposicional	Correcta estructuración morfo-sintáctica  Adecuada relación semántica	Concordancia de género y número; correlación verbal entre períodos sintácticos. Adecuadas conexiones de coordinación y subordinación Ordenada organización de constituyentes oracionales Adecuada elección del léxico y de sus sustitutos. Información pertinente, no errónea, no repetitiva, sin contradicciones

Fig. N°10 Estrategias del buen escritor.

#### b- Estrategias del proceso de escritura

Para enfocar el *proceso* de producción seguimos, básicamente, el modelo teórico de Flower y Hayes (1981) y de Hayes (1996) La elucidación de las estrategias cognitivas representadas en este modelo en conjunción con las señaladas en el modelo estratégico de van Dijk y Kinstch (1983), posibilita ubicar a los alumnos, en el complejo problema de elaborar textos escritos.

Procedemos a explicar el trabajo realizado:

A partir de una serie de interrogantes que se plantea a los alumnos, se trata de que tomen conciencia de las distintas fases del proceso de escritura y de las estrategias a aplicar en cada una de ellas.

Las preguntas dan lugar al intercambio verbal o discusión del grupo clase. El docente debe procurar que esta interacción sea un medio relevante para que se enriquezcan las observaciones, se explicita cada fase del proceso de escritura y se reconozcan los procedimientos estratégicos puestos en juego por el enunciador en su tarea

La serie de interrogantes que consignamos a continuación, pretende ser una pista que active la observación y el análisis de los distintos niveles de procesos implicados en el proceso de producción:

- Hemos analizado un texto en los que hemos identificado estrategias de escritura. Veremos ahora qué procesos realizó el escritor al producir su texto.
- ¿Qué habrá tenido en cuenta el enunciador antes de escribir?
- En relación con la situación comunicativa, ¿qué aspectos se deben tener en cuenta?
- ¿Qué pretendió conseguir con el texto? ¿Qué pretendemos nosotros?
- ¿Por qué tenemos que considerar al posible lector de nuestro texto?
- Una vez planteado el tema ¿cuáles habrán sido las primeras actividades del enunciador?
- ¿Por qué creen que hay que pensar antes?
- ¿Qué se podría hacer antes de escribir?
- ¿Por qué hacer un borrador?
- Si el texto a producir es expositivo ¿qué tareas previas es necesario realizar?
- ¿Cómo se podría generar o ampliar la información necesaria para nuestro escrito?
- En el texto leído, ¿cómo están organizadas las ideas?
- ¿Qué ideas podemos incluir en el texto que vamos a producir?
- ¿Por qué presenta esa superestructura? ¿Nos parece adecuada para nuestro texto?
- ¿Qué se debe tener en cuenta mientras se escribe?
- ¿Cuándo les parece que es conveniente revisar lo escrito y corregirlo o reforzarlo?
- ¿Cómo podríamos hacer una buena revisión y corrección del escrito?

**Estrategias del proceso de producción escrita: planificación, escritura, revisión, reescritura**

**- Estrategias de planificación**

- El texto conviene que sea planificado, pensar qué se quiere decir, el propósito del escrito, a quién se dirige el texto, qué sabe el lector, cómo adecuar lo que se escribirá al contexto sociocultural en que circula el escrito.

- La planificación también debe abarcar los otros niveles del texto: pensar en el tipo de texto, en cómo organizar y formular las ideas teniendo en cuenta, la información que se dará a conocer al receptor y el formato, estructura y características del texto a producir.

- Para generar la información, tratar de recordar los contenidos que acerca del tema se tienen acumulados en la memoria. Para escribir un texto expositivo se necesitan datos sobre el tema a tratar, por lo que también conviene leer, estudiar e investigar. Si es de formato *descriptivo* los datos suelen generarse a partir de la observación detallada y minuciosa, del análisis de los datos obtenidos de la observación y de la selección de las características relevantes. También pueden consultarse libros relacionados con el tema, para ampliar conocimientos sobre el elemento o el proceso a describir.

- Antes de escribir convendría hacer un esquema o listado, por ejemplo, si se va a escribir un texto expositivo descriptivo puede ser útil hacer un borrador en el que se vayan enumerando elementos y sus características o un cuadro sinóptico para organizar las ideas, ver cómo están relacionadas, cuál es la más general y cuáles integran cada subtema parcial.

**- Estrategias de escritura<sup>5</sup>**

- Si ya se ha hecho un esquema o borrador ya se tiene una idea de conjunto de lo que se quiere escribir. También, según lo planificado, ya se ha considerado cuál es la situación comunicativa a la que se tiene que adecuar el escrito. Se puede comenzar a escribir, entonces, el primer párrafo, la *introducción* en los textos expositivos, donde se redacta el tema global. Luego, en los otros párrafos seguir con el *desarrollo* de los temas parciales cuidando cómo se distribuye la información, las conexiones, el vocabulario, la cohesión, etc. (estrategias lingüísticas y paralingüísticas de producción). Mientras se escribe se puede seguir planificando, pensar cómo explicar algo antes de continuar escribiendo para no apartarse de los objetivos de escritura planteados.

<sup>5</sup> La textualización o escritura es, como hemos visto, la elaboración de productos (outputs) lingüísticos a partir de representaciones internas (Hayes, 1996). En general, el escritor redacta la prosa por partes o fragmentos de oración. Bronckart et al. (1985, citado por Cassany, 1999:73) utiliza el término *linearización* para referirse a este proceso. Distingue dos aspectos: a- la referenciación o creación de estructuras proposicionales: el escritor encuentra formas lingüísticas para nombrar las realidades extralingüísticas que menciona en el texto.. b- la textualización o conversión en texto: es la organización de las proposiciones. Este proceso incluye tres operaciones: 1. la conexión: interrelacionar las distintas proposiciones con la ayuda de conectores no siempre explícitos a nivel de superficie. 2. la cohesión: consiste en organizar las proposiciones en una progresión temática y 3. la modalización: se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa

### **-Estrategias de revisión y reescritura**

-A medida que se escribe conviene releer lo ya redactado para conectarlo con lo que sigue. Muchas veces es necesario hacer modificaciones, volver a planificar, reescribir y corregir, mientras se van agregando nuevas ideas. Al terminar el texto conviene hacer una revisión final para ver si el texto cumple con el propósito para el que se lo escribió y para evaluar lo producido y corregirlo si se evidencia alguna dificultad.

-El texto elaborado puede presentar problemas en cualquiera de sus niveles. Por eso al revisarlo conviene ver si está bien diagramado, organizado de acuerdo con el tipo de texto, ver si el tema se ha desarrollado convenientemente, preguntarse si lo entendería el destinatario del escrito, si el nivel de lengua y el registro son adecuados a la situación comunicativa, si las ideas tienen una correcta conexión, si hay errores de puntuación, palabras mal escritas, o problemas con la estructuración sintáctica. En suma, si se han aplicado las estrategias de producción correspondientes a los distintos niveles del texto.

A partir de las conclusiones podemos elaborar el siguiente esquema:

Proceso	<b>Estrategias del proceso de escritura</b> (operaciones que pueden repetirse, recursivas)	
	<b>Estrategia</b>	<b>Explicitación</b>
<b>PLANIFICACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de la situación retórica</li> <li>- Generación de ideas</li> <li>- Organización de las ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar qué se quiere decir (tema)</li> <li>- Pensar para qué se escribe (objetivos del escritor)</li> <li>- Tener en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como enunciador ( en calidad de qué se escribe).</li> <li>- Pensar qué ideas se desarrollarán</li> <li>- Observar, tomar notas, consultar bibliografía, etc., según el tipo de texto y el propósito del escrito.</li> <li>- Dar forma a las ideas en un esquema, listado, cuadro sinóptico, etc. teniendo en cuenta las ideas generadas y la superestructura del texto a producir (objetivos de escritura).</li> </ul>
<b>TEXTUALIZACIÓN O ESCRITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de productos a partir de representaciones internas: redacta por partes o fragmentos de oración:</li> <li>- Referenciación.</li> <li>- Textualización: incluye tres operaciones:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conexión,</li> <li>- Cohesión</li> <li>- Modalización</li> </ul> </li> <li>- Escritura en borrador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontrar formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas que se van a mencionar en el texto.</li> <li>- Interrelacionar las proposiciones mediante conectores no siempre explícitos en la superficie.</li> <li>- Organizar las proposiciones en una progresión temática, a efectos de garantizar la continuidad</li> <li>- Establecer un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias espaciales, temporales, entre otros.)</li> <li>- Redactar un borrador apoyándose en lo planificado y en los objetivos de escritura planteados previamente: situación retórica, generación y organización de ideas.</li> </ul>
<b>REVISIÓN, CORRECCIÓN, REESCRITURA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de borradores</li> <li>- Reescritura del texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar lo escrito, evaluarlo en sus distintos niveles, corregir, planificar,</li> <li>- Reescribir</li> </ul>

Figura N° 11 Estrategias del proceso de escritura

Este esquema conviene consignarlo a continuación del cuadro sintetizador de *Estrategias de producción psicolingüísticas*, elaborado previamente, para que ambos sirvan, en forma conjunta, como una guía de elaboración de trabajos escritos. Esta guía general se identifica, como se ha señalado, con el título: *Estrategias del buen escritor*.

#### 3.2.4. Cuarta fase: Evaluación colectiva de textos producidos por los alumnos y corrección estratégica

El objetivo de esta estrategia es que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de escritura y sobre las estrategias de producción.

Para ello se analiza en forma conjunta uno de los textos escritos por los alumnos en el pretest. Y también, para que los estudiantes tomen conciencia de las estrategias que es necesario aplicar para corregir problemas en los distintos niveles del escrito. La guía *Estrategias del buen escritor* sirve como apoyo de la tarea. A partir de la misma los estudiantes pueden enfocar su atención en los problemas encontrados en distintos niveles y proponer y llevar a cabo las correcciones necesarias, que son consensuadas antes de modificar el escrito. Nuestra actividad mediadora se limita a ordenar las intervenciones para dar oportunidad de participación a la mayor parte de los alumnos, no sólo en calidad de escuchas sino dialogando, explicitando ideas.

Luego de evaluado y corregido el texto en forma conjunta, cada alumno revisa y reescribe, en forma individual, su propio escrito (elaborado en el pretest). Luego, el producto reelaborado es revisado nuevamente, en forma cooperativa, entre dos compañeros antes de ser entregado al profesor.

#### 3.2.5. Quinta fase: Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura. Evaluación y corrección cooperativa y colectiva de cada ejercicio

Con el objetivo de activar estrategias escriturarias se proponen a los alumnos distintas actividades. Los estudiantes deben resolver las tareas y en el título de cada ejercicio deben explicitar qué estrategias han usado en la actividad propuesta.

Es conveniente planificar los ejercicios de manera que los alumnos aborden de manera puntual y gradual cada una de las estrategias en las que no demostraron dominio en el pretest. En las últimas actividades, se llega a la linearización de esquemas gráficos y a la producción textual.

Los ejercicios plantean distintas situaciones problemáticas en las que el alumno debe observar, leer, reflexionar, planificar, organizar, escribir, completar, enumerar, insertar, segmentar, titular, evaluar, corregir y reescribir.

Además, luego de la revisión de cada actividad, se hace hincapié en las características propias del tipo de texto con el que se está trabajando con el objeto de facilitar su posterior escritura.

Como apoyo permanente para la solución, evaluación y corrección de las actividades sugerimos tener a la vista la guía: *Estrategias del buen escritor*

La realización, evaluación y corrección de las tareas tiene la siguiente gradualidad:

- a) Resolución en forma individual
- b) Revisión y corrección cooperativa (entre dos compañeros)
- c) Corrección final colectiva y análisis, discusión y reflexión grupal sobre la causa que motiva cada propuesta y los objetivos de las estrategias aplicadas en cada una de ellas.

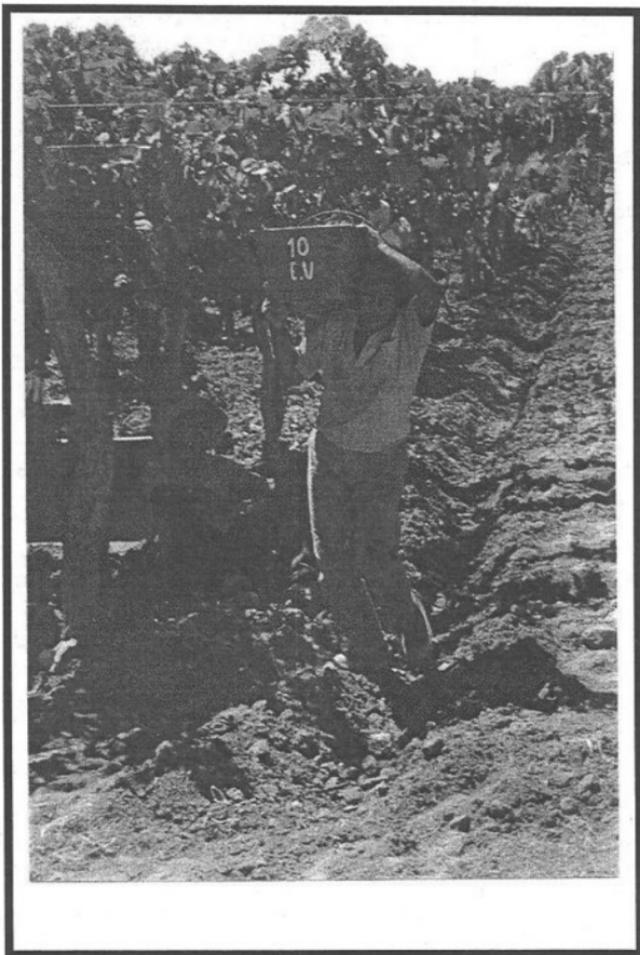
A continuación presentamos ejemplos de cada una de las propuestas

*Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura*

**1- Práctica de observación, enumeración y escritura**

- a- Observación de una fotografía: Escribe un listado de todos los elementos que aparecen en la fotografía y agrega las características de cada uno
- b- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

Estrategias:.....



**2- Práctica de observación, enumeración, selección y escritura**

- a- Observa la planta que te presentamos y piensa cómo la describirías: Escribe una lista de todas sus partes y sus características. Luego organiza los datos en un esquema que refleje el orden que le darías en un texto expositivo descriptivo.

b- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

Estrategias:.....

3- Práctica de segmentación, organización, titulación y escritura.

a- Divide en párrafos, según corresponda, el siguiente texto expositivo. En él se describe un sitio importante de la ciudad de Mendoza.

b- Reescríbelo cuidando la distribución espacial en la hoja.

c- Colócale un título al texto.

Título: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d- Identifica las categorías canónicas que presenta el texto y señálalas con la denominación correspondiente.

e- Completa el ejercicio indicando las estrategias que empleaste para resolver el mismo.

*El área fundacional, cuyo núcleo es la actual Plaza Pedro del Castillo es el sitio donde tuvo su origen y desarrollo la antigua ciudad de Mendoza hasta que, en 1861, este centro originario fue destruido por un fuerte terremoto. La visita al lugar y sus zonas aledañas ha sido interesante. El centro histórico de la ciudad de Mendoza incluye la Plaza Pedro del Castillo, recientemente renovada, un Museo, que guarda restos de la historia de Mendoza, un patio con módulos escultóricos representativos del pasado de la ciudad y la Cámara subterránea con restos arqueológicos. Frente a la Plaza se encuentran las Ruinas del antiguo Convento e Iglesia de San Francisco, declaradas Monumento Histórico Nacional. Hacia el sur de la Plaza se ubica el parque O' Higgins, un paseo en el que se suceden prados forestados y árboles añosos. En un sector del parque se levanta el Teatro Gabriela Mistral donde se ofrecen espectáculos al aire libre. En otro de sus tramos hay juegos infantiles. Además, se encuentra el Acuario Municipal que posee una vasta colección de peces de agua dulce y salada. Frente al Acuario se encuentra el Serpentario Anaconda. Si se sigue hacia el oeste se accede a otra plaza, la Plaza Sarmiento, frente a la cual se ubica Loreto, la Catedral de la Ciudad de Mendoza.*

Texto elaborado a partir de datos extraídos de *Geografía de Mendoza*,  
M.Cortellezi y otros (1999). Dirección General de Escuelas  
del Gobierno de la Provincia de Mendoza, Argentina

Estrategias:.....

#### 4- Práctica de completamiento, organización, titulación y escritura.

En los párrafos siguientes se describe un ecosistema árido de la provincia de Mendoza. Te proponemos las siguientes actividades para que lo escrito se transforme en un texto coherente:

a- Lee atentamente cada párrafo.

b- Escribe un texto relacionando los mismos. No olvides restituir, según corresponda, los conectores que faltan al inicio de algunos párrafos.

c- Titula el texto

d- Completa el ejercicio indicando las estrategias que empleaste en su resolución.

Título:.....

..... el área se ubica en un ambiente árido, con lluvias anuales de 164 mm, encontrándose sectores con más aridez que otros.

Lo interesante del área lo constituyen los coloridos afloramientos rocosos de distintos períodos geológicos y la vegetación adaptada a ambientes muy áridos.

Es una cuenca aluvional, es decir, lugar por donde el agua de lluvia, de los deshielos se dirige hacia los ríos.

Reserva natural es todo sector que por ser, de interés científico, estético, educativo, se protege de la intervención del hombre y queda controlado por el Estado para su conservación y cuidado.

Muestra un paisaje de huayquerías (tierras muy pobres, suelos pedregosos) de varios colores.

..... Reserva Natural Divisadero Largo comprende el sector del piedemonte donde se encuentra la mina La Atala y a sus alrededores. Abarca 492 hectáreas.

proteger la zona, se la declara Reserva Natural en 1983

Forma parte de la cuenca aluvional del arroyo Papagayos.

..... se concreta un centro formativo ... educativo, recreativo y turístico muy próximo a la ciudad de Mendoza que muestra los beneficios de la conservación de la naturaleza.

Texto adaptado de Virgilio Roig (1990). *Cuadernillo de Educación Ambiental, Aula-Taller*, Ministerio de Cultura y Educación de Mendoza.

Estrategias:.....

**5- Práctica de adecuación al lector y reescritura.**

- a- Lee atentamente el siguiente párrafo.
- b- Reescríbelo para que lo comprenda una persona no especializada en el tema tratado en el mismo. El diccionario te será de gran ayuda.
- c- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

*El chañar es un arbusto de tamaño mediano o bajo, en Mendoza puede tener desde 30 cm hasta 4 metros. Es caducifolio, espinoso, con raíces gemíferas a causa de lo cual forma matorrales a veces muy bajos que resultan impenetrables por su enmarañamiento.*

Ruiz Leal, A (1972), *Deserta, Contribuciones del Instituto Argentino de Zonas Áridas*, Mendoza, UNC, 1972.

Estrategias:.....

**6- Práctica de completamiento y reescritura.**

- a- Completa el siguiente texto. Utiliza ejemplos, definiciones y reformulaciones en los lugares indicados con un "
- b- Escribe la nueva versión.
- c- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

*Tanto en las plantas como en los animales, grupos de células similares se organizan en formas de capas o haces laxos llamados tejidos. Estos desempeñan diversas actividades específicas. A su vez, diversos tejidos están dispuestos integrando estructuras individuales de forma bien definida conocidos como órganos. Los órganos realizan funciones específicas en el organismo; por ejemplo, el riñón es un órgano que remueve los desechos de la sangre y los excreta como orina. Asimismo, los órganos pueden asociarse y constituir un sistema o aparato orgánico, un complejo que lleva a cabo cierta función global. Así estómago, boca, intestinos, etc forman el aparato digestivo de los animales. La secuencia célula ð tejido ð órgano ð sistema orgánico ð organismo representa una estructura jerárquica en la que los niveles superiores resumen los procesos derivados de sus niveles inferiores (Fried, op. cit, p. 43).*

**Estrategias:**.....

### 7- Práctica de inserción y reescritura

- a- Reescribe el siguiente texto insertando las definiciones, reformulaciones y relaciones causales o consecutivas correspondientes.
- b- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

*Los documentos escritos más antiguos que se encontraron, los de los sumerios, son tablillas de arcilla talladas con punzón. Entre estas y la pantalla de la computadora ha habido una serie de mutaciones en el soporte de la escritura que han incidido en los modos de leer y escribir. Por ejemplo, se pasó de la superficie rígida de la arcilla al papiro en el que se escribía con pincel. Teniendo en cuenta que el papiro es.....*

*se presentaron otras dificultades: .....*

*Alrededor del siglo I de nuestra era, hubo un salto importante al pasar al códex o código, que ya tenía formato de libro: eran.....*

*Esto permitió la.....*

*Hasta el siglo XII, las palabras no estaban separadas en los textos, es decir, .....Esto, sumado a que no había puntuación, dificultaba enormemente la lectura. Tampoco estaba unificada la ortografía, por lo cual una misma palabra.....*  
(Alvarado, op. cit. p. 14/15)

**Estrategias:**.....

### 8- Práctica de adaptación al lector, inserción y reescritura

- a- Reescribe el siguiente texto insertando definiciones, ejemplos y/o reformulaciones que permitan una mayor comprensión del mismo teniendo en cuenta la adaptación a un lector no especializado en el tema.
- b- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

*Para clasificar los árboles de acuerdo con un valor de finalidad se distinguen tres categorías: árboles "forestales", que son los que constituyen los bosques y se cultivan únicamente por el valor de su madera; árboles "frutales", entre los que figuran los cultivados por los frutos comestibles que proporcionan y, en fin, árboles "ornamentales", que son los que ofrecen un interés estético individual o de masa (Monitor, Buenos Aires, Salvat, 1966, p. 422 en Leo pero no comprendo (1999), p. 91).*

Estrategias:.....

### 9- Práctica de segmentación

a- Coloca la puntuación correspondiente al siguiente párrafo de manera que mejore su comprensión. No olvides colocar las mayúsculas al iniciar cada oración que hayas distinguido:

*Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos Austin 1962 Schmidt 1973 escribimos para pedir y dar información expresar nuestros conocimientos influir en otros pedir dinero organizar una actividad buscar aprobación etc para expresar nuestro amor a un ser querido podemos invitarlo a cenar regalarle un ramo de rosas abrazarlo o darle un beso decirle en una conversación que lo queremos o escribirle una nota secreta confesándole nuestro amor escribir en una forma de usar el lenguaje que a su vez es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos al ser la vida humana tan extremadamente social una gran parte de nuestras acciones son verbales de modo que somos más palabras que hechos o estamos hechos de palabras.*

(Párrafo adaptado, extraído de Cassany, D. *Construir la escritura*, 1999: 24/25).

b- Completa el ejercicio mencionando qué estrategias aplicaste para resolverlo

Estrategias:.....

### 10- Práctica de completamiento y titulación

a- Completa el siguiente texto con los conectores que permitan hacerlo coherente.

b- Colócale un título apropiado

Título:\_\_\_\_\_

*El sitio o emplazamiento de nuestra ciudad de Mendoza posee ciertas desventajas.....son derivadas de sus condiciones medioambientales.*

*Por una parte, la topografía acentúa la acción de las aguas de crecientes en días de lluvias de verano y la ciudad sufre las consecuencias de las inundaciones. .... riesgos naturales son conocidos como aluviones.*

*La sismicidad constituye otro factor de peligro. ....de su historia, la ciudad ha soportado los efectos de terremotos destructores. ....se deben a una serie de fallas en sentido norte-sur y oeste-este que atraviesan el subsuelo.*

*Además, la ciudad, ubicada en el sector más bajo del piedemonte, es una zona de con muy pocos días ventosos. .... está afectada por problemas de inversión térmica y de contaminación del aire.*

Texto adaptado extraído de M.Cortellezi y otros(1999).

*Geografía de Mendoza*, Dir.de Escuelas, Provincia de Mendoza, Argentina.

c- Completa el ejercicio indicando qué estrategias aplicaste para resolverlo.

c- Indica el propósito que habrá tenido el autor al escribir el texto

Estrategias:.....

#### 11- Práctica de segmentación, organización, titulación y reescritura

a- En el siguiente escrito hay dos textos breves mezclados. Separa las oraciones que pertenezcan a cada uno.

b- Reescríbelos organizándolos convenientemente y bien diagramados.

c- Colócales un título.

d- Completa el ejercicio indicando qué estrategias aplicaste para resolverlo.

*Las plantas se nombran según un nombre científico que es usado en todas partes del mundo para definir cada especie. La raíz es fibrosa y se desprende de un tallo subterráneo con pequeños tubérculos. En varios jardines hay helechos que son plantas que aunque no dan flores se usan para adornar por sus vistosas hojas. Este nombre está escrito en latín y está formado por dos partes: a) Género: es el primero y siempre se escribe en mayúscula, b) Especie: es la segunda parte del nombre y siempre se escribe en minúscula. La hoja es larga, verde y de su eje central nacen pequeñas láminas verdes. Las plantas reciben también un nombre común, que es como generalmente se las nombra, por ejemplo, Larrea cuneifolia (nombre científico) es conocida como jarilla (nombre común). El helecho presenta para su estudio tres partes: raíz, tallo y hojas. El que más se ve en los jardines es el helecho serrucho, ya que no requiere tantos cuidados.*

(Elaborado con datos extraídos de Espinoza, M. (1988). Ciencias Biológicas 1 y Virgilio Roig (1990) Cuadernillo de Educación Ambiental, Aula- Taller.

Estrategias:.....

#### 12- Práctica de lectura, escritura y reescritura

a) Escribe un texto a partir de este cuadro sinóptico referido al lugar que hemos visitado, el barrio Cívico. El texto será colocado en los avisadores del curso para que lo lean alumnos y docentes de la escuela. Agrega un último párrafo haciendo referencia a eventos significativos que se realizan en el lugar en ocasiones especiales

b) Completa el ejercicio indicando qué estrategias aplicaste para resolverlo.



## Estrategias.....

**3.2.6. Fase 6: Producción de un texto expositivo**

El objetivo de esta tarea previa al postest es que los alumnos apliquen reflexivamente las estrategias de escritura que se han ejercitado.

Para ello se propone la siguiente serie de actividades que pueden dar lugar a tres sesiones de trabajo:

**a- Primera sesión**

a) *Revisión de conocimientos previos*: promovemos un intercambio verbal oral sobre las estrategias de escritura con las que ha trabajado y en especial, se reflexiona sobre las implicadas en el proceso de escritura.

b) *Planificación del escrito*: Se dan las pautas sobre la tarea:

Se acuerda que antes de escribir conviene *planificar el escrito*. Se identifica el tema, el propósito del escrito y se recuerdan las características del tipo de texto que se escribirá. Además se menciona quién es el posible lector y cuáles son las circunstancias de recepción. En este sentido, se conviene que dado el tipo de texto y los parámetros de la situación comunicativa se utilizará en el escrito, lengua estándar y registro formal.

Si la propuesta de trabajo requiere la búsqueda de información más allá de la almacenada en la memoria de largo plazo, es conveniente que los alumnos previamente, realicen el acopio de datos, de manera que al momento de encarar la planificación del escrito, ya cuenten con el material informativo de apoyo para el escrito. Luego se propone un torbellino de ideas en relación con el tema a abordar lo que permite la realización de un listado, un esquema con las palabras clave, etc. Luego cada alumno, en forma individual, hace un listado de los datos que aportará en su trabajo.

c- *Escritura del texto en borrador*. La actividad siguiente es la escritura del texto en borrador, según los mismos alumnos con el objetivo de organizar los datos, escribir, autoevaluarse, corregir, volver a planificar y reescribir. Mientras se elabora, el docente puede responder a los requerimientos individuales de los estudiantes. Otra fuente de consulta la constituye la planilla *Estrategias del buen escritor*. Concluido el borrador es evaluado cooperativamente entre dos compañeros.

Se retiran los borradores al terminar la clase.

**b - Segunda sesión**

d) *Corrección colectiva de uno de los borradores*. El objetivo de esta segunda clase es que los alumnos reconozcan los errores de sus escritos, que reflexionen sobre las estrategias no aplicadas, que las expliciten y las apliquen en la corrección del escrito.

Por eso, al comenzar el módulo, se entrega a los alumnos una fotocopia de una de las producciones que se han realizado en borrador. Este borrador es revisado por toda la clase y se proponen correcciones al mismo. La corrección colectiva permite que se focalicen problemas. Orientamos la evaluación de manera que se revise el texto borrador identificándose los propósitos del escrito y las estrategias puestas en juego en sus distintos niveles, al mismo tiempo se van realizando las modificaciones necesarias y se explican oralmente las estrategias que se aplican para la corrección.

### **c- Tercera sesión**

e) *Revisión, nueva planificación, corrección, reescritura.* Finalmente, en la tercera sesión, los objetivos a cumplimentar son que los alumnos apliquen estrategias de escritura en sus producciones escritas y que hagan una reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de escritura.

Se entregan los borradores y cada estudiante lo vuelve a revisar y escribe una nueva versión tomándolo como base. Luego, nuevamente revé su producto, modificando, corrigiendo, reescribiendo. Finalmente entrega la versión definitiva.

f) *Elaboración de un informe metacognitivo.* Como última actividad y para consolidar la reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura que se ha seguido, solicitamos a distintos alumnos que lo expliciten en forma oral. El resto de la clase también participa, no sólo como escucha, sino reafirmando, colaborando o haciendo acotaciones.

### **3.2.7.Fase 7**

#### **a: La producción final, el postest**

Terminado el período de entrenamiento se procede a tomar la evaluación final o postest. Incluimos esta evaluación como una de últimas fases del período de instrucción.

Las condiciones de realización del postest son similares a las del pretest.

Antes de escribir se menciona el propósito de escritura, el tema, el lector y las circunstancias de producción del escrito

Una vez acordados los parámetros de la situación de producción, se trabaja en forma individual.

#### **b: Informe metacognitivo de los estudiantes**

Al igual que se hiciera luego del pretest, se procede a solicitar a los estudiantes, una vez terminada su redacción, que expliquen, por escrito, de qué manera han procedido para producir su texto expositivo.

Con esta tarea se pretende explorar las representaciones de los alumnos con respecto a la tarea de escritura.

**3.2.8. Fase 8: Confrontación del pretest y postest (textos, resultados e informes).  
Análisis y discusión sobre el procedimiento estratégico de producción**

Proponemos en esta última fase dos secuencias de actividades:

**a- Actividad realizada en forma diádica:** Los alumnos proceden a analizar en grupos de dos los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos que han escrito en ambas oportunidades. Teniendo en cuenta lo observado responden por escrito la siguiente guía de valoración:

*- Evaluación del período de instrucción*

1-Analiza qué estrategias de escritura mencionaste en tu primer informe metacognitivo y en el segundo. Completa, de acuerdo con tu análisis, el siguiente cuadro comparativo:

- Análisis de informes metacognitivos sobre la tarea de escritura

1º Informe: Estrategias explicitadas

2º Informe: Estrategias explicitadas

2-Ahora compara los textos producidos en cada oportunidad y teniendo en cuenta estas producciones y el análisis realizado en el punto anterior, explica qué has aprendido sobre la tarea de escritura

3-Da una opinión en relación con lo trabajado en el período de instrucción

**b- Actividad realizada en forma oral y colectiva**

Se realiza una puesta en común de las actividades realizadas en forma diádica, lo que suscita el intercambio de opiniones. Finalmente se emiten conclusiones en relación con dos aspectos:

a- la utilidad de los procedimientos estratégicos puestos en juego en la tarea de escritura;

b- la actuación cognitiva personal durante el proceso de producción escrita y la propia respuesta afectiva ante los nuevos aprendizajes.



#### 4. La evaluación de la producción escrita

##### Consigna

A- Conformen un grupo de seis integrantes. Elijan un miembro para que actúe como observador. La función del mismo será escribir todo el proceso seguido por los miembros de su grupo.

B- Los cinco integrantes restantes deberán evaluar el siguiente texto producido por un alumno de EGB3 y escribir las pautas de evaluación utilizadas.

##### *La fiesta de la vendimia mendocina*

- P1 *En la elección de cada reina departamental, se hace una fiesta que hay varias postulantes de distintos lugares del departamento.*
- P2 *La bendición de los frutos que intervienen el gobernador, la reina nacional de la vendimia y el obispo de Mendoza, bendice los frutos mas mendocinos. En la misma fiesta se hace los doce golpe del arado.*
- P3 *La vía Blanca es cuando las reinas de cada departamento pasean por el centro mendocino tirando cosas tradicionales arriba de sus carros. Y en la mañana del otro día que puede ser lo mismo que la vía blanca, pero se llama carrousel.*
- P4 *A la noche se corona la nueva soberana de la vendimia, esto después del entretenimiento que tiene que ver con la uva y el vino.*

Cómo ya lo hemos observado en nuestro modelo de fases interactivas la evaluación de la expresión escrita no se limita a la corrección final del texto definitivo del alumno.

Sugerimos una primera *evaluación diagnóstica* cuyos resultados nos permiten una confrontación con los resultados de trabajos posteriores de los alumnos para obtener datos precisos sobre la marcha de la práctica de la escritura y ajustar los aspectos necesarios. Esto nos coloca, además, en el papel de docentes investigadores de nuestra acción educativa, conlleva una reflexión necesaria sobre nuestro propio hacer.

Hemos señalado, también, la *evaluación de textos modélicos*, cuyo análisis- a partir del *producto*, el texto leído - nos ha llevado a la reconstrucción de las estrategias aplicadas por el escritor durante el proceso de escritura y a la elaboración del *apoyo externo* para las revisiones y correcciones del texto, el cuadro de las *Estrategias del buen escritor*.

Asimismo hemos sugerido la *evaluación y corrección* por el grupo clase - con la mediación del docente- *de un texto con problemas* lo que servirá de ejemplo para la tarea que tendrán que afrontar luego los alumnos.

Otras instancias la constituyen las *sucesivas revisiones del escrito* realizadas durante el proceso de escritura ya sea en forma autónoma o en forma diádica -entre dos compañeros- o mediante la consulta al profesor.

Luego, la *evaluación del texto final*, que hemos incluido como una de últimas fases del período de instrucción, fase que permite verificar si se ha mejorado el nivel de actuación cognitiva de los estudiantes en relación con la tarea de escritura..

a- La última instancia de evaluación es *del período de instrucción* completo: se reflexiona sobre el aprendizaje realizado y se cotejan resultados del pretest y postest (textos escritos e informes metacognitivos). Finalmente se emiten conclusiones.

Así entendida la evaluación es un continuum dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y conlleva procesos cognitivos y metacognitivos.

El siguiente cuadro sintetiza las distintas *instancias de evaluación* utilizadas durante todo el período de instrucción:

INSTANCIAS DE EVALUACIÓN							
RESPON SABLES DE LA EVALUA CIÓN ↓	Diagnósti- ca (pretest)	De textos modélicos (producto)	De textos con problemas (producto)	De los borradores (producto)	De la versión final (producto)	Del Postest: producto e Informe metacogniti vo. Compara- ción pretest/pos test	De todo el período de instrucción (producto y proceso)
	Docente	X	X	X	X	X	X
Alumnos (grupo clase)		X	X	X		X	X
Diadas				X			
Alumno				X	X		

Figura N° 13 Instancias y actores de la evaluación

#### 4.1. Pautas de evaluación de las producciones escritas

Las pautas de evaluación que proponemos se apoyan en los modelos de producción ya que consideramos que el diseño debe evaluar los aspectos que han sido objeto de enseñanza: la utilización de las estrategias de producción.

Desde esta perspectiva proponemos la siguiente *grilla de evaluación*:

<i>Niveles</i>	<i>Indicadores</i>
<b>Pragmático</b>	- Adecuación a situación comunicativa
<b>Superestructural</b>	a- Ajuste a las categorías canónicas b- Ajuste a las categorías procedimentales c- Adecuada diagramación
<b>Macroestructural</b>	a- Mantenimiento de unidad temática b- Cohesión entre párrafos (macroproposiciones)
<b>Microestructural</b>	a- Adecuada progresión temática b- Cohesión interoracional
<b>Proposicional</b>	a-Correcta estructuración morfosintáctica b- Adecuada relación semántica
<b>Ortografía y presentación</b>	a- Respeto de todas las convenciones ortográficas y los signos de puntuación. b- Cuidada grafía y presentación final

Figura N° 14 Grilla de evaluación

##### 4.1.1. Criterios de evaluación de las producciones escritas

Estimamos conveniente en este punto detenernos a especificar los criterios que adoptamos para evaluar.

##### Nivel pragmático

Según van Dijk-Kinstch (1983) el uso posible y efectivo de un discurso depende de un plan pragmático que controla el resto de los procesos de producción. Al producir un texto no sólo se transmiten formas y significados sino que también se ejecutan distintas acciones como parte de un manejo social y cultural de la interacción comunicativa. van Dijk (1978) equipara el concepto de acción al de actos de habla que adquiere relevancia a partir de la importante obra de Searle(1969) y la de Austin(1962). Los actos de habla tienen implicaciones sociales y pueden ser efectivos o

no, en un determinado contexto. Al respecto van Dijk señala:

*...a la pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas; estos tres supuestos son válidos para la situación comunicativa en la que se expresa el hablante [...] resumiendo: la pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto (1989:80/81).*

Teniendo en cuenta lo expuesto y como un modo de evaluar este nivel propusimos el siguiente indicador:

-Adecuación a la situación comunicativa

Consideramos el ajuste a quién iba dirigido el texto y al propósito del escrito, respetando las características lingüísticas del tipo de texto.

### **Nivel superestructural**

Como se expusiera en páginas precedentes van Dijk (1989) señala que las superestructuras son principios organizadores del discurso y que tienen un carácter jerárquico. Además, en su trabajo con Kintsch (1983) añade que la superestructura es la forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir, de las macroestructuras.

En lo que respecta a la producción de un texto expositivo un escritor debe organizar la información textual según la serie de categorías canónicas, *introducción, desarrollo y conclusión*.

En la *introducción* se presenta el tema u objeto de estudio, se define el problema, en el *desarrollo* se agrega información nueva y se expande el tema; en la *conclusión*, se exponen consecuencias, se resume y se revé la información dada.

En el caso de los textos expositivos de forma organizacional *descriptiva*, la superestructura suele estar conformada sólo por dos categorías: *introducción y desarrollo*.

En estos textos, los elementos se organizan alrededor de una determinada entidad o palabra núcleo como rasgos, atributos o características de la misma. Es decir, la estructura consiste en agrupar ideas por asociación utilizando distintos procedimientos para caracterizar lo observado.

Siguiendo estos aspectos teóricos consideramos los siguientes criterios para la evaluación de los indicadores de este nivel:

#### **a- Ajuste a las categorías canónicas del texto expositivo.**

Observamos si el emisor ha organizado su informe respetando las categorías canónicas.

#### b- Adecuado uso de las categorías procedimentales

Evaluamos si a lo largo del texto se ha hecho uso, cuando se requiere, de procedimientos propios de la exposición tales como la definición, la división, la clasificación, la comparación y el contraste, para facilitar la comprensión de los conceptos vertidos.

#### c- Adecuado formato o diagramación: marcas paratextuales

Se observa la disposición de la información en la página. Evaluamos la presencia y las características de la marca paratextual "Título". Se juzga si la organización en párrafos es correcta y si se ha señalado con sangría el comienzo de los mismos.

#### Nivel macroestructural

Como ya se señalara con anterioridad la macroestructura semántica representa el contenido semántico global del texto: el tema general de que trata el discurso. Para que un texto esté bien construido el tema debe servir como eje de la estructura textual y a partir del mismo se derivarán macroestructuras más específicas o macroproposiciones y proposiciones de nivel inferior, siempre en interconexión.

De esta manera se construye el texto como una unidad cohesiva, es decir como una unidad semántica en la que se pueden establecer relaciones de significado entre las partes que la componen. Al respecto Halliday y Hassan (1976) señalan que estas relaciones de significado o cohesivas que existen en el texto lo identifican como tal. En este sentido sostienen:

*[...] el concepto de cohesión da cuenta de las relaciones semánticas esenciales por las cuales cualquier pasaje ya sea oral o escrito es capaz de funcionar como texto. [...] la cohesión es un concepto relacional, no es la presencia de una clase particular de ítems cohesivos, sino la presencia de una relación entre dos ítems (Trad.1990: 4)<sup>1</sup>.*

Halliday y Hassan especifican que la cohesión está expresada en parte por la gramática y en parte por el vocabulario. Se puede hablar entonces de una cohesión gramatical y de una cohesión léxica.

Detallamos los criterios que aplicamos para la corrección de los indicadores de este nivel:

#### a- Mantenimiento de unidad temática

Evaluamos si el tema general en el que es posible englobar la información, sirve como eje unificador para el desenvolvimiento del resto de la información. Dada la superestructura canónica de este tipo de textos expositivos consideramos como positivo que el tema como un **todo** se explicita al comienzo del texto, en la presentación, en el desarrollo se vaya ampliando, especificando, detallando, aclarando la información y en la conclusión (categoría optativa) se dé una síntesis del tema.

<sup>1</sup> Citamos a Halliday y Hassan (1976), por la traducción realizada en 1990 por Brizuela y Labonia, profesores de la cátedra de Lingüística General de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

También evaluamos en este indicador si es correcta la división del texto en párrafos, es decir, si esta separación marcada por el punto y aparte obedece a la formulación de una nueva macroproposición. Estas señales en tanto funcionan como organización/segmentación de la información contribuyen a que el texto sea más coherente para el lector

#### *b- Cohesión entre párrafos (macroproposiciones)*

En este indicador evaluamos si hay relaciones cohesivas entre los párrafos (macroproposiciones) o unidades temáticas de cada párrafo. Consideramos como una deficiencia la ausencia de estos marcadores retóricos o el uso incorrecto de los mismos.

#### **Nivel microestructural**

Estudiamos la competencia textual en el nivel microestructural o local examinando dos aspectos en la construcción interna de los textos: la progresión temática entre oraciones adyacentes y la cohesión interoracional.

La progresión temática hace referencia al proceso textual que consiste en la introducción de información nueva a partir de la ya introducida o conocida. El concepto de progresión temática no es nuevo, ha sido trabajado, a nivel oracional, por la Escuela de Praga (Firbas, 1964) a través de la noción de tema y rema. Tanto a nivel oracional como textual, es la manifestación del pasaje de información conocida a información nueva que permite el avance comunicativo.

Tal como señala Bernárdez (1982), el concepto de articulación en tema y rema es uno de los pilares de la descripción lingüística del texto y hace referencia a la perspectiva comunicativa del emisor ya que el tema y el rema sólo pueden determinarse si se consideran, a la vez, lo dicho precedentemente y el conocimiento del mundo que tienen los participantes.

Un texto es un objeto heterogéneo por naturaleza, sin embargo, en el tipo de texto expositivo la progresión temática resulta particularmente ordenada o evidente. En el caso de los textos expositivos es frecuente el uso de la progresión por remas con función de especificación y explicación de los temas enunciados en la posición inicial de cada párrafo - hipertema del primer párrafo y temas parciales de los párrafos siguientes.

En cuanto a la cohesión referencial, de la que nos hemos ocupado en líneas anteriores, en este nivel microestructural supone el establecimiento de relaciones semánticas entre los sucesivos enunciados.

Señalamos a continuación los criterios que aplicamos para evaluar los indicadores del nivel:

*a- Adecuada progresión temática:* observamos si no se produce algún quiebre en la continuidad o progresión del discurso. Consideramos como causas de quiebre o error, por un lado, la falta de explicitación de una información necesaria para configurar coherentemente lo tratado y, por otro lado, la sobreexplicitación de lo denotado.

*b- Cohesión interoracional:* evaluamos si las interrelaciones entre los enunciados intrapárrafos son correctas, es decir, si a través del sistema léxico o gramatical se establece una relación semántica entre los sucesivos enunciados.

También consideramos en este indicador si la puntuación, como marca final entre oración y oración contribuye o no, a la mejor comprensión de la secuencia semántica interoracional.

### Nivel proposicional

Consideramos dos indicadores para evaluar el nivel proposicional, la *correcta estructuración morfosintáctica* y la *adecuada relación semántica*. Ambos aspectos si bien tienen sus características particulares, se influyen mutuamente en la realización lingüística.

Siguiendo a Lamíquiz (1987) podríamos circunscribir el primer aspecto al concepto de gramaticalidad. Así define Lamíquiz este concepto:

*Decimos que una comunicación lingüística posee gramaticalidad cuando su construcción sintáctica respeta las leyes gramaticales de la lengua; [...]. Por el contrario, será considerada agramatical la comunicación lingüística que no sea fiel a esas leyes sistémicas [...]. La gramaticalidad es un concepto que hace referencia a la cohesión del sistema, que es tajante a causa del rigor estricto de las leyes de funcionamiento sistemático que no admiten ni grado ni excepciones (1987: 67).*

Entendemos por *correcta estructuración morfosintáctica* el establecimiento de relaciones internas entre los distintos elementos intra-oracionales, que respeten las leyes sistémicas. Asimismo, dado que en el tipo de texto producido hay un predominio de lo objetivo sobre lo expresivo y afectivo, estimamos como adecuado que la formulación de los enunciados presentara un orden neutral o canónico, a menos que se requiera anticipar algún elemento oracional para conectar el discurso o dado el tipo de texto, que sirva de ubicación espacial o temporal.

En relación con la *adecuada relación semántica* interesa comprobar si el léxico empleado y sus sustitutos han sido seleccionados convenientemente, de manera que respondan al significado que pretenden comunicar. Asimismo si las combinaciones que establecen las palabras en el mensaje contribuyen a la determinación de la información producida permitiendo que la misma sea pertinente, no quede incompleta, no sea redundante ni provoque ambigüedades o conduzca a una interpretación no deseada.

A continuación presentamos un detalle de los criterios aplicados para la evaluación de los indicadores de este nivel:

#### *a- Correcta estructuración morfosintáctica*

Evaluamos si hay concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos (sing./pl., fem./masc.) y si son correctas las desinencias verbales (relaciones de número y persona entre un verbo y su sujeto). Asimismo, si se establecen correctas conexiones de subordinación y coordinación. También, si es regular o lógico el orden de colocación de los constituyentes oracionales o si su alteración, no disminuye la comprensibilidad de lo descrito. Consideramos, además si la puntuación intraoracional es adecuada.

### ***b- Adecuada relación semántica***

Evaluamos si es apropiada la elección del léxico y de sus sustitutos. Además si las combinaciones que establecen las palabras en la oración permiten que los enunciados sean claros, no ambiguos, no repetitivos, no conduzcan a erróneas interpretaciones y no sean contradictorios.

### **Nivel ortográfico y de presentación final.**

Tradicionalmente es el nivel que más se ha evaluado. Dentro de un enfoque cognitivo de lo ortográfico consideramos que la evaluación de este nivel debe realizarse de manera tal que promueva la reflexión por parte de los alumnos. En este aspecto adoptamos los criterios señalados por Gómez de Morais (1996):

*Entendemos que el aprendizaje de la ortografía es el aprendizaje de un dominio de conocimiento específico, con sus restricciones propias [...] Esta ubicación de las especificidades del conocimiento ortográfico presupone una distinción entre el aprendizaje del sistema de escritura alfabético y el aprendizaje de la norma ortográfica (1996:40-41).*

Los indicadores de este nivel son:

a- el respeto por todas las convenciones ortográficas de nuestra lengua.

b- el empleo de todos los signos de puntuación y entonación

c- la presentación correcta del texto. Algunos de estos aspectos ya han sido tenidos en cuenta en el nivel superestructural. Debemos sumarles a ellos los referidos a correcta grafía (en el caso de escritos presentados en forma manuscrita), orden, pulcritud, presentación final según requisitos previamente establecidos por quien solicita el trabajo.

#### **4.1.2. Pautas para la evaluación del proceso de escritura.**

Para proceder a evaluar el proceso de escritura nos valemos de los informes metacognitivos de los alumnos. A tal fin proponemos la siguiente tabla de control:

Evaluación de los informes metacognitivos.

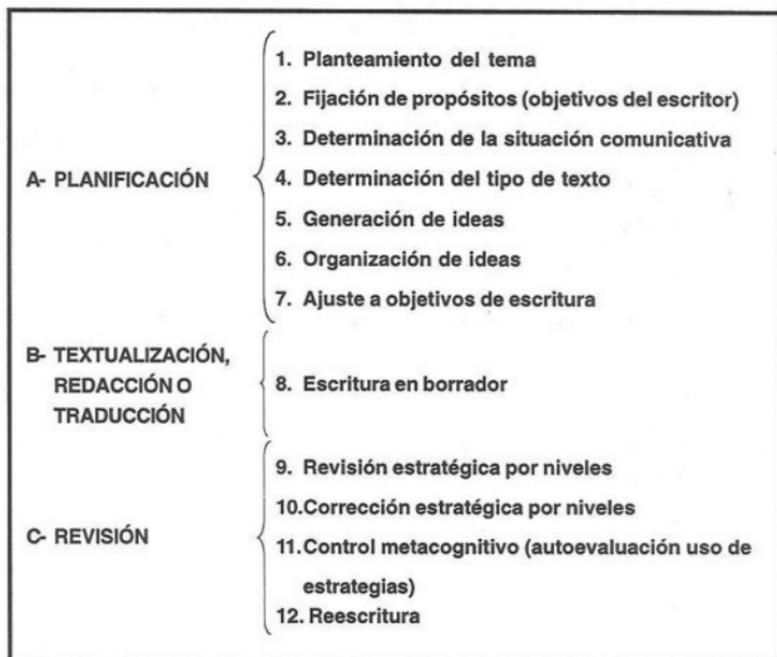


Figura N° 15 Estrategias usadas durante el proceso de escritura

#### 4.1.3 Criterio para la evaluación del proceso de escritura.

La evaluación de los informes metacognitivos pretende averiguar cuáles son las demandas de la tarea de escritura que tienen en cuenta los estudiantes. Consideramos que la enumeración de estrategias del proceso de escritura permite realizar un análisis minucioso y discriminado de cada informe metacognitivo. El criterio usado para la evaluación se basa en la presencia o ausencia de cada uno de los doce aspectos mencionados.

#### 4.2. Ejemplo de evaluación de las producciones escritas.

##### 4.2.1. Evaluación del producto

Presentamos para ilustrar la aplicación de los criterios de evaluación señalados un texto del diagnóstico evaluado de acuerdo con dichos criterios. Ello nos permite dar una visión de la problemática presentada en los escritos. Lo hemos transcrita fielmente; numeramos los párrafos de los textos para una mejor identificación de lo corregido:

### *La fiesta de la vendimia en Mendoza, Argentina*

- P.1 *La patrona de los frutos es la virgen de la carrodilla.*
- P.2 *La virgen de la carrodilla es la que deposita la fé de los que trabajan la tierra y siempre están a merce.*
- P.3 *Y la vendimia se festeja cada año y las candidatas de cada departamento. Y el ovispo bendice. Y la Vía Blanca se realiza a las 10 de la noche, los carros alegóricos son los que llevan a la reinas. Y el carrusel empieza a las diez de la mañana.*
- P.4. *Miles de personas se agolpan a lo largo del recorrido del Carrusel.*
- P.5 *La idea de la gente es atrapar uvas, manzanas, melones y botellas de vinos. Un deporte para los mendocinos.*
- P.6 *Los chicos se acomodan siempre en la primera fila. Tienen una gran ventaja y se meten por todos lados.*
- P.7 *Y en el acto central se elije la reina, los artistas bailan cantan y los gauchos con tradiciones de Mendoza.*

#### **Nivel pragmático**

1- El emisor no demuestra haber tenido en cuenta el contexto de recepción, ni la finalidad del escrito para seleccionar los referentes, realizar las aclaraciones necesarias y organizar la información a transmitir. Debía dar a conocer las características generales que tipifican el evento a describir y no hechos particulares y ocasionales que no permiten captar la verdadera dimensión de la fiesta vendimial. Además, no hay consecución en la cadena semántica lo que dificulta realizar inferencias e imposibilita la interpretación del mensaje.

2- Tampoco el escrito se adapta a los requerimientos del tipo de texto en relación con las circunstancias comunicativas - variedad de lengua estándar y registro general, escrito y formal. Hay emisiones propias de la lengua coloquial, estas *interferencias diastráticas*<sup>2</sup> no se circunscriben sólo a la elección de palabras, sino también a algunas frases. Las hemos subrayado en el texto transcripto (párrafos 2, 3 y 4).

#### **Nivel superestructural**

*-Ajuste a las categorías canónicas del texto expositivo.*

El enunciador no ha respetado las categorías canónicas del tipo de texto, en la *introducción* no hace una referencia general del tema a tratar y en el *desarrollo*, aunque va

<sup>2</sup> Marro-Dellamea (op. cit.) definen las interferencias diastráticas como el contraste entre vocablos propios de diferentes niveles de uso de una misma lengua que provocan rupturas en el tono discursivo (por ejemplo, el uso de expresiones coloquiales, propias de la lengua oral, en el texto expositivo).

introduciendo subtemas que tienen relación con la fiesta de la vendimia los presenta en forma desordenada e incompleta.

- Adecuado uso de las categorías procedimentales

Se mantiene la forma descriptiva, en este caso secuencial. Ahora bien, aunque se hace uso de definiciones, al quedar estas incompletas o ser confusas no contribuyen a la comprensión de los conceptos vertidos.

- *Adecuado formato o diagramación: marcas paratextuales*

El texto ha sido separado en párrafos marcados con la sangría correspondiente. Consideramos acertada la separación, excepto por los dos primeros que debieron unirse en un único párrafo.

#### Nivel macroestructural

-Con respecto al primer indicador, *mantenimiento de la unidad temática*, observamos la siguiente problemática:

1- El texto carece de un eje temático articulador. Al comienzo el enunciador introduce el tema de la Virgen de la Carrodilla, que tiene su relación con la festividad descripta - ya que se considera a la Virgen de la Carrodilla, Patrona de los viñedos, su imagen preside el Acto de Bendición de los frutos y es reverenciada en el Acto central de la vendimia. Ahora bien, aunque el referente, según lo que acabamos de explicitar, no está desconectado de la fiesta que se describe, su ubicación al comienzo del texto y sin ninguna aclaración que permita establecer relaciones entre las ideas, hace aparecer este dato como fuera de contexto. Éste es un problema grave que produce un quiebre en la coherencia textual e impide la comprensión de lo informado.

2- En el párrafo 3 aparecen mezclados temas que debieran conformar distintos párrafos y los mismos se presentan con incompleto y hasta nulo desarrollo. Estos problemas dificultan aún más el trazo de una línea semántica conceptual que permita que el texto tenga continuidad y coherencia.

3- En cuanto a la separación en párrafos según se adelantara en 2, no es acertada. Así como debieran separarse temas del párrafo 3, tendrían que aparecer unidos los enunciados de los párrafos 1 y 2.

-*La cohesión entre macroproposiciones*, segundo indicador, no se cumple satisfactoriamente en el texto. Los problemas observados son los siguientes:

1- Como ya se destacara, se observa desconexión entre las ideas formuladas a pesar del uso del conector "y".

2- Uso abusivo de la conjunción "y" al comienzo del enunciado de cada subtema en el párrafo 3, lo que pone en evidencia las dificultades del emisor para hacer un uso apropiado de la lengua escrita. La profusión de estas conjunciones como único modo de expresar relaciones, refleja usos básicamente orales (Ong, 1987:100) y cercanos al lenguaje infantil (Gili y Gaya, 1964: 276). Para que la información hubiera resultado pertinente en este tipo de textos descriptivos de orden secuencial, habría sido necesario el uso de conectores temporales que explicitaran la sucesión de los eventos.

#### Nivel microestructural

- La *progresión temática* no es adecuada, el texto presenta varios quiebres en la progresión del discurso especialmente en el párrafo 3 donde no hay continuidad en el desarrollo de los temas. Además en varios párrafos falta información para configurar coherentemente lo que se describe.

- La *cohesión interoracional* no está bien lograda, especialmente en el párrafo 3 ya que se usa sólo como elemento de unión el conector y. Esto refleja un uso del lenguaje escrito cercano a la oralidad y al lenguaje infantil. Ello evidencia la pobreza y dificultad en el manejo de los nexos oracionales.

#### Nivel proposicional

- Evaluamos en forma conjunta los dos indicadores de este nivel- *estructuración sintáctica* y *adecuada relación semántica*- ya que en el escrito que estamos considerando ambos aspectos se influyen mutuamente:

Algunas oraciones no están bien estructuradas lo que incide negativamente en la comprensión de los enunciados.

#### Párrafo 2

La construcción "...es la que deposita la fe" es incorrecta, inferimos que el emisor quiso decir *es la depositaria de la fe*. En cuanto a la idea expresada en la segunda parte de la oración "...siempre están a merced" está incompleta, la construcción es confusa por ello no se llega a la comprensión cabal de la oración.

#### Párrafo 3

También hay oraciones incompletas por lo que falta claridad en lo expresado.

#### Párrafo 5

En la construcción nominal *botellas de vinos*, este último sustantivo debió ir en singular.

### Párrafo 7

En la última parte de la oración “*y los gauchos con tradiciones de Mendoza*”, faltan elementos léxicos para completar la idea formulada y la sintaxis oracional.

Un aspecto positivo del escrito es el correcto empleo de los tiempos verbales, en este caso el presente, lo que además es ajustado al tipo de texto expositivo descriptivo.

### Nivel ortográfico y de presentación

Si consideramos el respecto por las convenciones ortográficas se aprecia que el alumno ha escrito varias palabras en forma incorrecta:

Párrafo 1: *La patrona de los frutos es la virgen de la carrodilla..* Carrodilla debe ir en mayúscula ya que indica un lugar.

Párrafo 2: *La virgen de la carrodilla es la que deposita la fé de los que trabajan la tierra y siempre están a merce.* Reitera el error señalado en el párrafo anterior, acentúa ortográficamente fe y omite la d final en merce, debido, probablemente, a una escritura fonológica de la palabra.

Párrafo 3: *Y el ovispo bendice. Y la Vía Blanca se realiza a las 10 de la noche, los carros alegóricos son los que llevan a la reinas. Y el carrusel empieza a las diez de la mañana.* Escribe *ovispo* por obispo. Debió emplear punto seguido en lugar de coma entre el enunciado que finaliza en *noche* y el que comienza *los carros alegóricos* debido a que ambas proposiciones abordan aspectos distintos.

Párrafo 7: *Y en el acto central se elije la reina, los artistas bailan cantan y los gauchos con tradiciones de Mendoza..* El alumno escribe *elije* por *elige* y *tradiciones* por tradiciones.

En general, se aprecia que las dificultades ortográficas responden al problema más frecuente en nuestra lengua: el cambio de un grafema por otro cuando ambos tienen el mismo fonema.

No efectuaremos consideraciones en torno a la presentación definitiva ya que estamos trabajando con una transcripción y no con la versión original.

#### 4. 2.2. Evaluación del proceso de escritura.

Transcribimos, a continuación, el informe metacognitivo del alumno, nuestro análisis y la evaluación del mismo:

*Los pasos que he tenido en cuenta son: pensar cómo son las distintas actividades de la fiesta, luego escribí en una hoja borrador todos las actividades que tiene y la descripción de cada una, me fijé si tenía errores en los signos de puntuación, palabras mal escritas y por último, lo pasé en limpio y listo a una hoja nueva.*

*Los pasos que he tenido en cuenta son: pensar cómo son las distintas actividades de la fiesta,*

5- Generación de ideas

*luego escribí en una hoja borrador todas las actividades que tiene y la descripción de cada una,*

8- Escritura en borrador

*me fijé si tenía errores en los signos de puntuación, palabras mal escritas*

9- Revisión sólo del nivel ortográfico

*y por último, lo pasé en limpio y listo a una hoja nueva*

12-Reescritura.

En el informe, básicamente, se observa lo siguiente:

**A- En relación con la planificación:**

No se establecen propósitos ni objetivos retóricos.

*Generación de ideas:* se hace referencia a la activación de conocimientos sobre el tema antes de comenzar el escrito

Determinación del tipo de texto: no se observa preocupación por respetar el orden canónico de los textos expositivos sólo se menciona la recurrencia a la descripción.

*Organización:* no se menciona que se hayan ordenado las ideas antes de exponerlas.

**B- En relación con la textualización o escritura:** sólo menciona que escribió en una hoja borrador.

**C- En relación con la revisión:** se realiza sólo al finalizar del escrito y se limita a corregir algunos aspectos gráficos. La reescritura: prácticamente no existe, se circunscribe a la transcripción del texto con prolijidad ("*pasar en limpio*").

**En síntesis,** el análisis del informe, aunado a lo observado anteriormente en la producción escrita de este alumno, nos permiten inferir que el modelo puesto en marcha por el estudiante para realizar su texto es el que Bereiter y Scardamalia han llamado "*Decir el conocimiento*".

**Consigna**

A través del proceso de producción escrita que puede observar a continuación, realice las siguientes actividades:

- a) Infiera los consejos o los comentarios que pueden haber contribuido a que se hicieran las sucesivas correcciones que se observan en el borrador 2 y en el texto final. Escríbalos en los espacios destinados a tal efecto
- b) Explique qué pautas de planificación, escritura, revisión y corrección ha seguido el alumno hasta la elaboración del texto definitivo sobre La plaza Independencia.

## Proceso de escritura:

- Recorrido de la plaza y toma de notas de sus características y de las actividades observadas.
- Puesta en común en clase sobre los datos obtenidos, su ubicación espacial, y conversación acerca de los eventos más significativos que tienen lugar en la misma.
- Acuerdo antes de escribir sobre el propósito de escritura, el destinatario y las circunstancias de producción del escrito
- Borradores realizados:
- **Notas previas**
- La plaza abarca 4 manzanas: entre P.Mendocinas, Chile, Espejo y Rivadavia
- Ingreso por peatonal Sarmiento: fuente mediana rectangular, a ambos costados, bancos, caminos, espacios verdes y árboles con nombres científicos. Se hubican artesanos.
- Centro de la Plaza: fuente grande semicircular, aguas danzantes, de noche con juego de luces
- Arriba fuente y hacia atrás: escenario; debajo y hacia la derecha teatro Quintanilla; hacia la izquierda Museo de Arte Moderno.
- Más adelante cerca calle Espejo, juegos para niños.

- Por Chile en el centro escudo de Mendoza, a la izquierda fuente pequeña y glorieta.
- Gran cantidad de faroles en la noche mucha iluminación.

### Borrador 1

#### La plaza Independencia

*Por la entrada a la plaza que es por el Oeste por la peatonal, calle Sarmiento se ve una fuente mediana, a ambos costados hay bancos, caminos, a la izquierda hay un espacio verde con árboles que tienen su nombre científico y el común. Por ahí se hubican artesanos. En el centro de la Plaza hay una fuente grande con aguas danzantes y de noche con juego de luces. Arriba y hacia atrás hay un escenario; debajo y hacia la derecha el teatro Quintanilla y hacia la izquierda el Museo de Arte Moderno. Más adelante, cerca de la calle Espejo, hay juegos para niños.-Por Chile, en el centro, está el escudo de Mendoza. A la izquierda hay una fuente pequeña y una glorieta. Hay gran cantidad de faroles en la noche, dan mucha iluminación.*

Consejos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Borrador 2

#### La plaza Independencia

*Para ingresar a la plaza lo podés hacer por distintas calles, por el este, la Peatonal, por el norte, la calle Mitre, por el oeste, la calle Rivadavia, por el norte, la calle Chile.*

*Entrando por la peatonal se ve una fuente mediana a la izquierda hay un espacio verde con árboles que tienen su nombre científico y el común. En este sector hay puestos de artesanos*

*Más adelante te encontrás la fuente principal, la más destacada, llena de luces en la noche, su forma es semicircular, con aguas dansantes.*

*Arriba y hacia atrás se encuentra un pequeño escenario, abajo del mismo hacia la izquierda está el teatro Quintanilla y hacia la derecha se encuentra el Museo de Arte Moderno.*

*Subiendo unas escaleras está la glorieta donde se encuentra otra de las fuentes que no tiene mucho agua, en esa parte de la plaza hay mucho verde y distinguidas flores.*

Hacia atrás y bajando está los juegos para los niños, en esa parte el piso no está hecho de cemento sino es arena muy suave. Hay distintos tipos de juegos como por ejemplo los columpios, toboganes, etc.

Desde los juegos y demás lugares de la plaza se puede observar y apreciar el gran Escudo Provincial que en la noche es una de las atracciones más emocionantes de la plaza, gracias a su distinguida iluminación.

Por toda la plaza hay muchos faroles que la iluminan de noche.

Consejos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Texto final

#### La Plaza Independencia

*La plaza Independencia está ubicada en la zona céntrica de la Ciudad de Mendoza. Es su plaza más importante y es la más concurrida.*

*La superficie de la misma es de cuatro hectáreas, abarca cuatro manzanas. La limitan la calle Rivadavia, al sur, Patricias, al este, Espejo, al norte y Chile, al oeste.*

*Si se entra por la calle Patricias se ve una fuente mediana de forma rectangular. En esa parte siempre hay gente caminando o sentada, descansando en los bancos ubicados a ambos lados de los caminos que bordean la fuente. En los veredas laterales de esta zona se ubican artesanos con sus mercaderías.*

*Más adelante se encuentra la fuente principal, su forma es semicircular. Los chorros de agua que brotan de la misma alcanzan distintas alturas por lo que parecen danzar. De noche, la fuente queda muy destacada por su gran juego de luces. En este lugar se concentra mucha gente principalmente estudiantes ya que hay colegios frente a la plaza.*

*Arriba y hacia atrás de esta fuente se encuentra un pequeño escenario donde se realizan distintos eventos. Abajo del mismo hacia el sur se ubica un teatro, el Quintanilla y hacia al norte, el Museo de Arte Moderno.*

*Subiendo unas escaleras hay una glorieta y otra fuente más pequeña. Esta parte de la plaza tiene mucho verde y flores de muchos colores.*



**Consigna final**

Observen la evaluación grupal que hicieron al comienzo del módulo y el registro del proceso realizado por el observador participante. En función de los aspectos trabajados en estas clases, consideren si es necesario agregar ítemes o criterios no evaluados inicialmente.



## 5. Reflexiones finales

En nuestro Modelo de enseñanza hemos aunado modelos de producción escrita flexibles y funcionales que consideramos se complementan, apoyándonos también, en teorías metacognitivas. Esta conjunción, cuya eficacia hemos podido comprobar en nuestra experiencia y que hemos desarrollado aplicada a la elaboración de textos expositivos, podrá ser tenida en cuenta en el diseño de procedimientos sistemáticos de enseñanza de la producción escrita a nivel escolar, de distintos tipos de textos. En todos los casos, será necesario, como hemos afirmado, que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico. Ello puede darse, con mayor eficacia, si encuadramos la enseñanza de la escritura en un *proyecto interdisciplinario*. Asimismo, según el tipo de texto que se encare para la elaboración escrita, habrá que atender a las características propias de los mismos, en la planificación de tareas específicas.

Ahora bien, consideramos que no es conveniente ser rígido en la enseñanza de las estrategias, lo que se pretende es desarrollar una tarea de enseñanza aprendizaje sistemática e intensiva.

El "buen usuario" de estrategias complejas las emplea, en gran medida, en forma secuencial, desde el examen inicial de la tarea, a la formación de un plan estratégico, hasta la ejecución del plan. Además, los expertos en el uso de estrategias han automatizado la mayor parte de los aspectos del empleo de la estrategia.

Nuestro Modelo, a través de las distintas fases, contempla la necesidad de que la práctica de las estrategias tenga un carácter gradual. En otras palabras, creemos conveniente disponer la situación de instrucción de manera que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito en la aplicación de la estrategia que pueden suponer un factor crucial en el entrenamiento. Asimismo consideramos importante realizar el entrenamiento en contextos naturales, es decir, integrar el entrenamiento dentro del currículo. Estimamos que las probabilidades de éxito de determinada metodología mejoran cuanto más se acercan al terreno ecológico.

Pero el éxito de la adopción de estas nuevas perspectivas dependerá, también, de la naturaleza de las intervenciones didácticas. Y fundamentalmente, del logro de un entendimiento interpersonal profesor/ alumno, en la relación dialógica.

Debemos destacar, además, que nuestro modelo didáctico procura que los alumnos vayan adquiriendo niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el

proceso de producción. Debido a ello se enfatizan, en todas las fases, las tareas de índole metacognitiva. Con esto se busca cambiar la concepción que los alumnos tienen de la escritura, que conozcan y se involucren en los procesos que realizan al escribir de manera tal que, progresivamente, sean capaces por sí mismos de seleccionar las estrategias más adecuadas para cada tipo de texto inserto en una determinada situación comunicativa. En síntesis, que sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos.

### Consigna final

¿Hacemos un último esfuerzo cognitivo y metacognitivo?

- Hemos llegado al final de este Módulo destinado a la producción de textos escritos. Nos gustaría que hiciera una evaluación del mismo respondiendo las siguientes preguntas:
  - ¿Qué aprendió?
  - ¿Cambió su perspectiva del proceso de escritura? ¿En qué aspectos?
  - ¿Considera que lo desarrollado en el Módulo le ha aportado conocimientos o estrategias para solucionar problemas inherentes a la enseñanza de la escritura?
  - Lo trabajado en las clases ¿le hizo reflexionar acerca de su propio proceso de escritura? ¿Por qué?

## Bibliografía

- ADAMS, J. M. (1992), **Les textes: types et prototypes**, París, Nathan.
- ALVARADO, M. (1994), **Paratexto**, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- ALVARADO M., YEANNOTEGUY, A. (2000), **La escritura y sus formas discursivas**, Buenos Aires, EUDEBA.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1996), **El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales**, Didáctica 8, 29/44.
- Álvarez, G. (1996), **Textos y discursos. Introducción a una lingüística del texto**, Universidad de Concepción, Chile
- ÁLVAREZ, M (1995), **Tipos de escrito II: exposición y argumentación**, Madrid, Arco/Libros.
- (1993), **Tipos de escrito I: narración y descripción**, Madrid, Arco/Libros.
- ANDERSON, T.H. y ARMBRUSTER, B.B. (1984). **Contest Area Textbook**, en R.C. Anderson, J. Osborn y R.J. Tierney (Eds.), **Learning to Read in American Schools**, Hilldale, NJ, LEA
- ARMBRUSTER, B.B., ANDERSON, T.H. y OSTERTAG, J. (1987) **Does test structure summarization instruction facilitate learning from expository test?**, *Reading Research Quarterly*, XXIV, 331-346.
- AUSTIN, J. L. (1971). **Palabras y acciones. Cómo hacer las cosas con palabras**, Buenos Aires, Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1991), **Psicología educativa**, 5a.reimpresión, México, Trillas.
- BAJTÍN, M.M.(1990), **El problema de los géneros discursivos** en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAKER, L. y BROWN, A. (1984), **Metacognitive skill and reading**, en R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (comps), **Handbook of reading research**, Nueva York, Longmann. Barcelona, Paidós.
- BAS, A. et al (1999), **Escribir: apuntes sobre una práctica**, Buenos Aires, EUDEBA.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. (1997), **Modelos textuales. Teoría y práctica**, Barcelona, Octaedro.
- BELINCHON, M., RIVIERE, A., IGOA, J. M., **Psicología del lenguaje. Investigación y teoría**, Madrid, Trotta, 1992.
- BERETTER, C. y SCARDAMALIA, M.(1987) **The Psychology of Written Composition**, Hillsdale. N.J, Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. (1987), **Lingüística del texto**, Madrid. Arco/Libros.
- (1995), **Teoría y epistemología del texto**, Madrid, Cátedra.
- BERNSTEIN, B. (1975), **Langaje et classes sociales. Codes sociolingüísticos et controle social**, París, L'Editions de Minuit.
- BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999), **Las cosas del decir**, Barcelona, Ariel.

BRONCKART, J. (1985) *Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel- Paris. Delachaux et Niestlé.

BROWN, A. L. (1980), *Metacognitive development and reading*, en Spiro, Bruce y Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 453-481.

BROWN, A. L. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*, en Weinert F. y Kluwe, H. (Eds.) *Learning by thinking*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 65-116.

BROWN, G. y YULE, G. (1993), *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.

BRUER, J. (1995), *Escuelas para pensar. Una ciencia del Aprendizaje en el aula*, Madrid: Paidós.

BRUNER, J.S. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

——— (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.

BURON, J. (1993), *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Universidad de Deusto, España, Mensajero.

CALFEE, R. and CURLEY, R. (1984) Citado por Slater, W. y Graves, M. (1990) *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*, en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.

CAMPS, A. (1990), *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

——— (1992), *Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.

——— (1997), *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*, en *Signos*, Año 8, N° 20:24-33

CAMPS, A., MILIAN, MARTA (2000), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.

CAROZZI, M y SOMOZA, P. (1998), *Para escribir textos expositivos*, Buenos Aires, Zona educativa, 7, 6-19.

CASSANY, D. (1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Bs. As, Paidós.

——— (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo*

——— (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

——— (2000), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

CASTELLÓ, M., (2003), *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*, en *Revista Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 149-162.

CASTRO, E. y PULIAITI, H. (1999). *Estrategias superestructurales o esquemáticas*, en *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Argentina, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.C., 69-155.

CHAROLLES, M. (1978). *Introduction aux problemes de la coherence des textes*, *Lingue Francaise* 38, 7-41, Paris, Larousse

——— (1988), *Les etudes sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles*, *Modèles linguistiques*, X/ 2.

CIAPUSCIO, G. (1992), *Ciencia para el lego: Investigaciones sobre textos de divulgación científica*, versión en castellano de tesis doctoral.

——— (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

- COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988), *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, de Boeck-Wesmael, collection Prisme.
- CONSTANTINO, G. D. (1995), *Didáctica Cognitiva*, Buenos Aires, CIAFIC.
- CORTELLEZI, M. et al (1999), *Geografía de Mendoza*, publicación de Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Provincia de Mendoza, Argentina.
- CUBO DE SEVERINO, L. (1999) ¿Cómo comprendemos un texto escrito? en Cubo de Severino, L., *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Argentina, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.C., 13-38.
- DE VEGA, M. (1984), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- EJARQUE, D. (1999), *Estrategias proposicionales en Leo pero no comprendo*, Mendoza, Argentina, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.C.
- ESPOZO, M. (1988) *Ciencias Biológicas I*, Buenos Aires, Santillana.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD MENDOZA, Argentina (1992). *Fichas sobre Arquitectura del entorno*.
- FLAVELL, J. (1996), *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). *A Cognitive Process. Theory of Writing*, *College Composition and Communication*, 32,4, 365-387.
- (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*, en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.
- FODOR, J. (1986), *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid, Morata.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1999), *La organización informativa del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- GAGNÉ, E.D. (1991), *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y otros (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1987), *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Madrid, Paidós.
- GIL, G. y SANTANA, B. (1985) *Los modelos del proceso de escritura*, *Estudios de Psicología*. (Cit. por F. Salvador Mata, 1997).
- GILI y GAYA, S. (1964), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Biblograf
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Buenos Aires, REI Argentina.
- GÓMEZ DE ERICE, M.V. (1995), *La problemática del texto*, Mendoza, FEEyE.
- (1998), *¿Qué pasa con las tipologías?* Mendoza, FEEyE.
- GÓMEZ DE ERICE, V., ZALBA, E. (2003), *Módulo Comprensión lectora* (en prensa)
- GÓMEZ DE MORAIS, A. (1998), *La ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica*, en *Textos en contexto 4*, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- GORDON ROHMAN, D. (1965). *Pre Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process*, *College Composition and Communication*, 16, 106-112. (Cit. por Cassany, D, 1987).
- GRAVES, D. (1991), *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.

- HAYES, J. (1996), **Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura** en *The Science of Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.
- HEINEMANN, W. y VIEHWEGER, D. (1991) **Textlinguistik. Eine Einführung**, Tübingen, Niemeyer.
- Cap. III. (Trad. de G. Ciapuscio)
- IGOA, J., GARCÍA ALBEA, J (1999), **Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje** en VEGA, M. DE y CUETOS, F, *Psicolingüística del español*, Madrid. Trotta, p. 377.
- KINTSCH, W. (1996) **El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración**, en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 69-138.
- KINTSCH, W.(1982). **Test Representations**, W, Otto y S. White, Reading Expository Material, London, Academic Press, 87-101. (Cit. por T.Álvarez Angulo,1996).
- KOVACCI, O. (1992), **El comentario gramatical**, Madrid, Arco/ Libros.
- KRISTEVA, J.(1968). **Problèmes de la structuration du texte**, Linguistique et littérature, N° 12.
- LACON DE DE LUCIA, G. (2001), **Estrategias para la producción escrita de textos expositivos**, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (Tesis de Maestría inédita)
- LAMIQUIZ, V. (1987). **Lengua Española**, Barcelona, Ariel.
- (1994), **El enunciado textual**, Barcelona, Ariel Lingüística
- LEAHEY, T. y HARRIS, R. (1998), **Aprendizaje y cognición**, Madrid, Prentice Hall.
- LEVINSON, S. (1989), **Pragmática**, Barcelona, Teide.
- LEWANDOWSKI, T. (1986) **Diccionario de Lingüística**, Madrid, Cátedra, 2ª ed.
- LURIA, A. (1985), **Lenguaje y pensamiento**, Barcelon, Martínez-Roca.
- MARINCOVICH, J., MORÁN, P y VERGARA, M. (1996) **Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula**, Signos N° 40, 107-116.
- MARINCOVICH, J., MORÁN, P.(1995) **El procesamiento cognitivo en la producción escrita**, Signos N° 37, 95-105.
- MARINKOVICH, J. (2003), **Enfoques de proceso en la producción de textos escritos** en Revista Signos, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 1217-230.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A.(1994), **Producción de Textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma**, Bs.As., Docencia.
- MARTÍ, E. (1995) **Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto**, en *Infancia y Aprendizaje*, 9-32.
- MEYER, B. (1985) **Prose analysis: purposes, procedures and problems**, en H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds). *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996) **Fuentes para la transformación curricular: Lengua**, Buenos Aires.
- MOLINER, M. (2000), **Diccionario del uso del español**, Madrid, Gredos
- MONEREO, C. (1991), **Enseñar a pensar a través del currículum escolar**, Barcelona, Casals.
- MUTH, D. (1991), **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**, Buenos Aires, Aique.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (1999), **Talleres de lectura y escritura. Texto y actividad**, Buenos Aires, EUDEBA.

- NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- NICKERSON, R., PERKINS, D. y SMITH, E. (1987), *Enseñar a pensar*, Buenos Aires: Paidós.
- NOGUEIRA, S. (COORD.) (2003), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos.
- NORMAN, D. (1987), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- NOVAK, J., GOWIN, D. (1984), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- NUÑEZ, R., DEL TESO, E., (1996), *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, Madrid. Cátedra.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (1993), *Lenguaje oral y escrito. Semejanzas y diferencias*. Mendoza, F.E.E. y E.
- (2003), *La problemática de la producción*, Módulos I y II, Mendoza, F.E.E. y E.
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (1999) *El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas*, Rill N° 14, 49-79.
- PARODI, G. y NUÑEZ LAGOS, P. (1997). *El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: una aplicación experimental del Programa L y C: Leer para comprender*, en M. Peronard Thierry, L. Gómez Macker, G. Parodi Sweiss y P. Nuñez Lagos, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Chile, Andrés Bello, 249-263.
- PARODI, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M. y OTROS (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PERONARD, M. (1995/6) *Experiencia y conocimiento metacognitivo*, Signos N° 38/ 39, 121-131.
- PIAGET, J. (1972), *El juicio y el razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe.
- POGGIOLI, L. (2003), *Enseñando a aprender* [en línea], Libro 4, 12 de junio de 2003..
- POZO, J. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- REYES G. (1998), *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco.
- RIGCHGELS, D. MC GEE, L. y SLATON, E. (1990) *Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y escritura*, en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, K.Muth (comp.), Buenos Aires, Aique.
- ROIG, V. (1990) *Cuadernillo de Educación Ambiental, Aula-Taller*, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Mendoza, Argentina.
- RUIZ LEAL, A. (1972), *Deserta*, Contribuciones del Instituto Argentino de Zonas Áridas, Mendoza, U.N.C.
- SACERDOTE, C. y VEGA A. M. (1999), *Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora*, en *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Argentina, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.C.
- SALVADOR MATA, F. (1997), *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga. Aljibe.
- SÁNCHEZ, M. (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Aula XXI, Santillana.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) **Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, Infancia y Aprendizaje**, 58, 43-64.

SERAFINI, M. (1994), **Cómo se escribe**, Barcelona, Paidós.

SIMONE, R. (1993), **Fundamentos de Lingüística**, Barcelona, Ariel Lingüística.

SLATER, W. y GRAVES, M. (1990) **Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes**. En *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, K.D.Muth(Ed.), Buenos Aires, Aique.

SOLÉ, I. (1996), **Estrategias de lectura**, Barcelona: Graó.

VAN DIJK T., KINTSCH, W.(1983), **Strategies for discourse comprehension**, New York: Academic Press.

VAN DIJK, T. A. (1978), **La ciencia del texto**, Barcelona, Paidós,(1989, 1a reimpr. en castellano).

——— (1980), **Estructuras y funciones del discurso**, Madrid, Cátedra. escrito, Barcelona, Grao.

VÁZQUEZ, A., NOVO, M. (1999), **Producción de textos y comunicación del conocimiento**, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto,

VÉLIZ, M. (1996) **Competencia textual / discursiva y producción de textos escritos**, Signos, 40, 117-130.

VIDAL- ABARCA, E y GILBERT PÉREZ, R. (1989), **Comprender para aprender**, Madrid, C:E:P:E:

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M: (1996), **La nueva lingüística en la enseñanza media**, Buenos Aires, Colihue.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. y CARULLO DE DÍAZ, A. (1993) **Enseñanza y Aprendizaje de la lengua en el nivel medio**, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Escuela Superior de Lenguas.

VYGOTSKY, L. S. (1977), **Pensamiento y lenguaje**, Buenos Aires, La Pléyade.

——— (1979), **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, Barcelona, Grijalbo.

WERLICH, E (1975), **Typologie der Texte**, Heidelberg, Quelle & Meyer (Trad. de C.Ciapuscio.

WERTSCH, J. (1988), **Vygotsky y la formación social de la mente**, Barcelona, Paidós.

Contenido.....	5
<b>I. Fundamentos teóricos.....</b>	<b>7</b>
1.1. La competencia productiva.....	7
1.2. ¿Qué es escribir?.....	8
1.3. Escribir: una actividad social y cultural.....	8
1.4. Aspectos motivacionales y afectivos de la escritura.....	9
1.5. Escribir: una actividad cognitiva.....	10
1.5.1. Los modelos de producción de textos escritos.....	10
1.5.1.1. ¿A qué se llama modelos de producción?.....	11
1.5.1.2. ¿Cuáles son los modelos más representativos que intentan explicar el proceso de escritura?.....	11
• Los modelos de etapas.....	11
• Los modelos cognitivos.....	12
a-El modelo de Flower y Hayes.....	12
Primer componente: Entorno de la tarea o ambiente de trabajo.....	14
Segundo componente: La memoria a largo plazo del escritor.....	15
Tercer componente: Los procesos de escritura.....	15
Planificación.....	15
La redacción o traducción.....	16
La revisión.....	16
El control.....	16
b-Los modelos de C. Bereiter y M.Scardamalia.....	17
b.1. El modelo de decir el conocimiento.....	17
b.2. El modelo de transformar el conocimiento.....	18
c-El modelo de producción textual de van Dijk y Kinstch.....	20
Estrategias de producción interactivas y pragmáticas.....	21
Estrategias de producción semánticas y de organización: macroestructuras y superestructuras.....	22
Estrategias para establecer la coherencia local.....	23
Estrategias de producción proposicionales.....	24
d-El modelo de Hayes: un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura.....	25
Análisis sintético de sus componentes:.....	26
1.5.2. Consideraciones finales.....	31
1.6. Metacognición y escritura.....	33
1.6.1. Los estudios metacognitivos y su influencia en los aprendizajes.....	34
1.6.2. Consideraciones finales.....	37
<b>2. Tipos textuales. El texto expositivo.....</b>	<b>39</b>
2.1. ¿Por qué nos planteamos el tema de las tipologías textuales?.....	39
2.2. El texto expositivo.....	41
2.2.1. Función del texto expositivo.....	41
2.2.2. La superestructura del texto expositivo.....	42
2.2.3. Los modos de organización expositiva. La propuesta de Meyer.....	43

2.2.4 Las categorías procedimentales .....	44
2.2.4.1. La explicación causal .....	45
2.2.4.2. La explicación consecutiva .....	46
2.2.4.3. La definición .....	46
2.2.4.4. La clasificación .....	47
2.2.4.5. La comparación y el contraste .....	49
2.2.4.6. La ejemplificación .....	49
2.2.4.7. La paráfrasis o reformulación .....	50
2.2.4.8. La analogía .....	50
2.2.5. Prácticas de lectura, identificación, complementación y escritura .....	52
2.2.6. Características lingüísticas de los textos expositivos .....	54
2.3. El informe .....	55
2.3.1. Práctica de lectura, revisión y escritura .....	56
<b>3. La enseñanza de la producción escrita .....</b>	<b>63</b>
3.1. Un modelo de producción de textos: Modelo didáctico de fases interactivas. ....	63
3.2. Un ejemplo de la aplicación del modelo .....	66
3.2.1. Primera fase: el diagnóstico o pretest .....	66
a- Diseño del pretest .....	66
b- Ejecución del pretest .....	66
c- Informe metacognitivo de los estudiantes .....	67
3.2.2. Segunda fase: "Procesamiento estratégico de textos descriptivos" .....	67
a- Primer abordaje del texto: Estrategias para la activación de conocimientos previos: .....	69
b- Estrategias de lectura: .....	69
- Estrategias pragmáticas: .....	70
- Estrategias léxicas: precisar el sentido de las palabras. ....	70
- Estrategias macroestructurales: .....	70
- Estrategias microestructurales o de coherencia local: .....	71
- Estrategias proposicionales .....	71
- Elaboración del tópico del texto. ....	71
- Estrategias superestructurales: .....	72
c- Estrategias de poslectura: .....	72
- Estrategias de refuerzo de la comprensión: .....	72
- Estrategias de elaboración .....	73
- Estrategias metacognitivas: .....	73
3.2.3. Tercera fase: Conocimiento de estrategias de escritura .....	73
a- Abordaje de estrategias de producción .....	74
b- Estrategias del proceso de escritura .....	76
Estrategias del proceso de producción escrita: planificación, escritura, revisión, reescritura .....	78
- Estrategias de planificación .....	78
- Estrategias de escritura .....	78
- Estrategias de revisión y reescritura .....	79
3.2.4. Cuarta fase: Evaluación colectiva de textos producidos por los alumnos y corrección estratégica .....	81
3.2.5. Quinta fase: Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura. Evaluación y corrección cooperativa y colectiva de cada ejercicio .....	81
1- Práctica de observación, enumeración y escritura .....	82
2- Práctica de observación, enumeración, selección y escritura .....	83
3- Práctica de segmentación, organización, titulación y escritura. ....	84
4- Práctica de completamiento, organización, titulación y escritura. ....	85
5- Práctica de adecuación al lector y reescritura. ....	86
6- Práctica de completamiento y reescritura. ....	86
7- Práctica de inserción y reescritura .....	87
8- Práctica de adaptación al lector, inserción y reescritura .....	87

9- Práctica de segmentación .....	88
10- Práctica de completamiento y titulación .....	88
11- Práctica de segmentación, organización, titulación y reescritura .....	89
12- Práctica de lectura, escritura y reescritura .....	89
3.2.6. Fase 6: producción de un texto expositivo .....	91
a- Primera sesión .....	91
b- Segunda sesión .....	91
c- Tercera sesión .....	92
3.2.7. Fase 7 .....	92
a: La producción final, el postest .....	92
b: Informe metacognitivo de los estudiantes .....	92
3.2.8. Fase 8: Confrontación del pretest y postest (textos, resultados e informes). Análisis y discusión sobre el procedimiento estratégico de producción .....	93
<b>4. La evaluación de la producción escrita .....</b>	<b>95</b>
4.1. Pautas de evaluación de las producciones escritas .....	97
4.1.1. Criterios de evaluación de las producciones escritas .....	97
Nivel pragmático .....	97
Nivel superestructural .....	98
a- Ajuste a las categorías canónicas del texto expositivo. ....	98
b- Adecuado uso de las categorías procedimentales .....	99
c- Adecuado formato o diagramación: marcas paratextuales .....	99
Nivel macroestructural .....	99
a- Mantenimiento de unidad temática .....	99
b- Cohesión entre párrafos (macroproposiciones) .....	100
Nivel microestructural .....	100
Nivel proposicional .....	101
a- Correcta estructuración morfosintáctica .....	101
b- Adecuada relación semántica .....	102
Nivel ortográfico y de presentación final. ....	102
4.1.2. Pautas para la evaluación del proceso de escritura. ....	102
4.1.3 Criterio para la evaluación del proceso de escritura. ....	103
4.2. Ejemplo de evaluación de las producciones escritas. ....	103
4.2.1. Evaluación del producto .....	103
Nivel pragmático .....	104
Nivel superestructural .....	104
Nivel macroestructural .....	105
Nivel microestructural .....	106
Nivel proposicional .....	106
Nivel ortográfico y de presentación .....	107
4.2.2. Evaluación del proceso de escritura. ....	107
<b>5. Reflexiones finales .....</b>	<b>115</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>117</b>



Este libro  
se terminó de imprimir  
en los Talleres Artes Gráficas Unión  
en el mes de setiembre  
de 2003



Este libro se edita como material destinado a la capacitación de docentes del nivel polimodal y universitario, con el objetivo de promover la apropiación de las metodologías pertinentes para el desarrollo de competencias básicas por parte de los docentes involucrados en los módulos 1 y 2 del Proyecto Articulación entre la UNCuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza para optimizar el acceso a saberes y el desarrollo de competencias para la prosecución de estudios superiores, aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el marco de su programa “Articulación Universidad Escuela Media”.