

LENGUA ESCRITA: SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (DIPLOMATURA DE MAGISTERIO)

CARLOS SANZ MARCO
JUAN JOSÉ ZABALA LARRABEITI
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre las estrategias de composición en estudiantes universitarios de la Diplomatura de Magisterio. Dicha investigación se deriva de dos ámbitos docentes: el programa de doctorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València y las asignaturas de *Lengua y Literatura Española y su didáctica* en las actuales especialidades de Magisterio.

En el programa de Tercer Ciclo impartimos un curso dedicado a: *La lengua escrita en la Educación Obligatoria* y fue allí donde surgió el interés, propio y de los estudiantes licenciados, de poder contar con datos actuales que nos permitieran constatar el grado de competencia escritora de quienes iban a asumir, a corto o medio plazo, la responsabilidad del aprendizaje de la lengua escrita en las aulas escolares.¹

Fue entonces cuando nos decidimos a compartir este proyecto con otros compañeros de la unidad docente de español, así como concretar el procedimiento a seguir para su inclusión en el programa de actividades de nuestras asignaturas.²

2. OBJETIVOS

Desde la propuesta de Daniel Cassany (1999, p. 279) pretendíamos:

- Explorar los hábitos individuales de composición en estudiantes universitarios de magisterio.

(1) El curso se impartió en el segundo cuatrimestre del curso 2000-2001 y su título completo fue: "La lengua escrita en la educación obligatoria desde un enfoque constructivista". Las licenciaturas de origen de los estudiantes inscritos fueron: Filología Hispánica (3), Filología Catalana (2), Filología Francesa (1), Ciencias de la Educación (2) y Ciencias de la Información (1). El programa se centró en los enfoques comunicativos, aquéllos que atienden al conjunto de la complejidad comunicativa, desde los principios de la lingüística textual. Se revisaron las metodologías tradicionales, las aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, se contrastaron varias propuestas editoriales para las diferentes etapas editoriales y, finalmente, se analizaron textos de niños y adolescentes con criterios detallados de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y variación, para confirmar la sintonía o desajuste de estas producciones con los principios presentes en los currículos vigentes.

(2) Queremos agradecer, especialmente, la colaboración de la profesora Doctora Carmen Centelles Lorenz. En las especialidades de Educación Primaria (12 créditos) y Lengua Extranjera (9 créditos), y desde el primer momento, supo transmitir a sus estudiantes la importancia de este tema en su formación académica y el interés en participar en el trabajo.

- Incrementar la conciencia sobre la forma personal de escribir.
- Promover la consolidación de aquellas microhabilidades que destaquen como ignoradas o minusvaloradas.
- Dar a conocer los resultados del trabajo a las compañeras y compañeros de otras áreas y conforman el currículo académico del futuro docente de educación infantil y primaria.

3. MATERIAL PARA LA PRUEBA Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

Para la exploración, objeto de estudio, adoptamos el protocolo de Daniel Cassany (1999, pp. 280-282), casi en su totalidad.³

Se suprimió la indicación de que sea el propio estudiante quien contabilice, según el baremo adjunto, su puntuación pero sí se dedicó una sesión posterior, de puesta en común, para el comentario de los resultados y las propuestas de mejora oportunas.

En cuanto al procedimiento de aplicación se acordó llevarlo adelante en el programa de las asignaturas: *Lengua y literatura española y su didáctica* (primer curso, especialidades de Educación Física, Musical, Lengua Extranjera y Educación Primaria) y *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas en la Educación Infantil* (segundo curso, especialidad de Educación Infantil).⁴

Todos los grupos fueron informados de los objetivos de la investigación y su colaboración fue voluntaria. El total de muestras recogido, quedó en 274 aportaciones.

4. CALENDARIO DE APLICACIÓN

Especialidades de Educación Física, Musical, Primaria y Extranjera: abril de 2001, Especialidad de Educación Infantil: octubre de 2001.⁵

5. INDICACIONES PARA LA PRUEBA Y TEST

Indicaciones:

1. Señala una afirmación en cada una de las siguientes preguntas, según te comportes antes de expresarte por escrito (*).

(3) Sobre la procedencia del test, es el propio Daniel Cassany quien lo basa en las investigaciones etnográficas sobre el proceso de composición. Véase:

CASSANY, Daniel (1987), *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empúries, pp. 101-162.

CAMPS, Anna (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova, pp. 33-96.

(4) Los centros participantes fueron: "Escola Universitària de Magisteri Ausiàs March" y "Escola Universitària de Magisteri Edetària" (adscrita a la Universitat de València).

(5) La implantación de la reforma de planes de estudio, en la Universitat de València, dejó para segundo curso la asignatura de *Desarrollo de habilidades lingüísticas* por lo que decidimos posponer al primer cuatrimestre del curso 2001-02 la implicación de la especialidad de Educación Infantil en la investigación.

1) Buscar modelos	a) Antes de empezar a redactar, siempre busco y leo textos parecidos al que tendré que escribir.	b) Algunas veces busco modelos, cuando tengo que escribir algún texto que no conozco.	c) Nunca busco ni leo textos que pueda usar de modelo.
2) Pensar en mis lectores	a) Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción.	b) Sólo pienso en los lectores antes de comenzar a redactar.	c) Pienso más en las ideas que quiero comunicar que en mis lectores.
3) Buscar ideas al principio	a) Apunto las ideas tal como se me ocurren.	b) apunto las ideas primero para mí, con mis palabras, y después busco la mejor forma de explicarlas a los lectores, con sus palabras.	c) Apunto las ideas directamente con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores.
4) Hacer borradores	a) No hago borradores; escribo directamente en la hoja final y corrijo en ella con corrector líquido.	b) Hago un sólo borrador del texto, que corrijo antes de pasarlo a limpio.	c) Hago varios borradores que corrijo varias veces según la dificultad del texto.

5) Hacer planes y esquemas y modificarlos	a) Nunca hago planes o esquemas del texto; me basta con una idea mental para empezar a redactar.	b) Escribo un esquema inicial que algunas veces cambio cuando redacto.	c) A menudo hago varios esquemas y planes del texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo, porque se me ocurren ideas nuevas.
6) Leer mientras se escribe	a) Siempre hago muchas pausas mientras escribo, para leer varias veces cada fragmento ya escrito.	b) Hago algunas pausas para leer una o dos veces sólo algunos fragmentos.	c) No hago pausas mientras escribo y pocas veces leo lo escrito antes de terminarlo.
7) Revisar la forma y el contenido	a) Reviso sobre todo la forma en palabras y frases: estilo, gramática, ortografía, puntuación.	b) Reviso sobre todo el contenido en oraciones, párrafos y fragmentos extensos: estructura, ideas, sentido global.	c) Reviso tanto la forma como el contenido.
8) Escribir una idea.	a) Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, puntos de vista, tono, etc.	b) Algunas veces reescribo una oración, cuando no me gusta la primera versión.	c) Casi nunca modifico la primera versión de una idea y, si lo hago, es para corregir sólo alguna falta.

9) Escribir en circunstancias diferentes.	a) Siempre sigo los mismos pasos en el proceso de composición: generar y ordenar ideas, redactarlas y revisarlas.	b) No siempre sigo todos los pasos, pero mantengo siempre un mismo proceso de trabajo.	c) Adapto mi forma de redactar a las circunstancias de cada momento.
10) Consultar manuales.	a) Nunca consulto diccionarios, libros de gramática o manuales, tampoco utilizo verificadores informáticos.	b) Consulto varias veces estos manuales y siempre compruebo la corrección con verificadores informáticos.	c) Sólo en escritos difíciles utilizo manuales o verificadores.

6. PAUTAS SEGUIDAS PARA LA EVALUACIÓN

Aplicamos la puntuación del propio Cassany (1999, p. 282) quien indica la siguiente valoración:

Preguntas	Puntos		
1, 3	a. 4	b. 6	c. 2
2, 6, 8	a. 6	b. 4	c. 2
4, 5, 7 y 9.....	a. 2	b. 4	c. 6
10	a. 2	b. 6	c. 4
Suma parcial:	_____	_____	_____
Suma total:			_____

La máxima puntuación, siempre según Daniel Cassany, es de 60 puntos, que corresponderían a un redactor experto o competente, y la mínima 20 puntos, referiría a un redactor aprendiz.⁶

Valoración	
60 puntos	Escritor experto
50 “	
40 “	
30 “	
20 “	Escritor aprendiz

7. RESULTADOS DE LA PRUEBA POR GRUPOS DE ESPECIALIDAD

7.1. Identificación de las abreviaturas:

INF / M / T: Educación Infantil (grupo de mañanas y grupo de tardes, profesor Carlos Sanz Marco, Escola Universitària de Magisteri Edetània).

E FIS / T: Educación Física (grupo de tardes, profesor Juan José Zabala Larrabeiti, Escola Universitària de Magisteri Edetània).

MUS / T: Educación Musical (grupo de tardes, profesor Carlos Sanz Marco, Escola Universitària de Magisteri Ausiàs March).

PRI: Educación Primaria (grupo de mañanas, profesora Carmen Centelles Lorenz, Escola Universitària de Magisteri Edetània).

LEX: Lengua extranjera (grupo de mañanas, profesora Carmen Centelles Lorenz, Escola Universitària de Magisteri Edetània).

(6) Se califica como **experta** la persona que para redactar desarrolla un complejo proceso de trabajo, en el que analiza a sus lectores, planifica su texto, busca ideas, hace borradores, los revisa, etc. Escribiendo de ese modo, ese autor consigue producir escritos coherentes, claros y correctos, que el lector entiende sin dificultad.

En cambio, el redactor **aprendiz** suele producir escritos con problemas variados (incorrecciones lingüísticas, ambigüedades, incoherencias) porque escribe de manera mucho más simple, apuntando sus pensamientos en el papel tal como se le ocurren, sin corregir, sin planificar; el aprendiz suele creer que escribir es una actividad espontánea parecida a hablar, que no requiere elaboración.

	A	B	C	Protocolos 1-49 INF / M	
1	14	35	0	B	6
2	22	5	22	A / C	4 / 6
3	2	40	7	B	6
4	0	33	16	B	4
5	5	23	21	B	4 / 6
6	32	16	1	A	6
7	4	8	37	C	6
8	11	36	2	B	4
9	15	13	21	C	6
10	0	25	24	B / C	4 / 6
Perfil de grupo					50 / 53

	A	B	C	Protocolos 50-94 INF / T	
1	6	35	4	B	6
2	23	1	21	A	6 / 4
3	5	29	11	B	6
4	0	27	18	B	4
5	6	27	12	B	4
6	23	21	1	A	6 / 4
7	7	2	36	C	6
8	11	31	3	B	4
9	9	16	20	C	6
10	0	23	22	B	6 / 4
Perfil de grupo					54 / 48

	A	B	C	Protocolos 95- 137 E. FIS / T	
1	5	35	3	B	6
2	17	2	24	C	2
3	6	26	11	B	6
4	9	25	9	B	4
5	11	20	12	B	4
6	18	18	7	A	6 / 4
7	6	14	23	C	6
8	6	31	6	B	4
9	11	12	20	C	6
10	4	14	25	C	4
Perfil de grupo					48 / 46

	A	B	C	Protocolos 138- 173 E. MUS / T	
1	4	31	1	B	6
2	14	4	18	C	2
3	2	28	6	B	6
4	1	22	13	B	4
5	5	23	8	B	4
6	17	18	1	B	4 / 6
7	9	4	23	C	6
8	7	27	2	B	4
9	10	12	14	C	6
10	2	14	20	C	4
Perfil de grupo					46/ 48

	A	B	C	Protocolos 174- 220 PRI	
1	8	30	9	B	6
2	17	8	28	C	2
3	5	30	12	B	6
4	4	20	23	C	6
5	10	25	12	B	4
6	24	21	2	A	6
7	5	10	32	C	6
8	11	31	6	B	4
9	10	18	19	C	6
10	6	20	21	C	4
Perfil de grupo					50

	A	B	C	Protocolos 221- 274 LEX	
1	6	42	6	B	6
2	18	2	27	C	2
3	5	40	9	B	6
4	0	40	14	B	4
5	9	30	15	B	4
6	27	22	5	A	6
7	3	13	38	C	6
8	14	32	8	B	4
9	16	15	23	C	6
10	5	15	34	C	4
Perfil de grupo					48

	A	B	C	Protocolos 1-274 TODOS LOS GRUPOS	
1	43	208	23	B	6
2	111	22	140	C	2 / 6
3	25	183	66	B	6
4	14	167	93	B	4
5	46	148	80	B	4
6	141	116	17	A	6
7	34	51	189	C	6
8	60	187	27	B	4
9	71	86	117	C	6
10	17	111	146	C	4
Perfil de grupo					48

7.2. Lectura y valoración de los resultados:

Como ya hemos indicado anteriormente, la puesta en común que siguió a la baremación de los protocolos sirvió para que cada estudiante atendiera a sus resultados, conociera el perfil de su grupo de especialidad y se discutieran tanto las posibles causas de estos resultados como las convenientes propuestas de mejora.⁷

El perfil general, de 48 puntos, nos permite calificar a este grupo de 274 estudiantes universitarios como aprendices que superan holgadamente la media (40 puntos) y se acercan al notable (50 puntos).

La lectura, en detalle, de los porcentajes merece una atención especial por sus implicaciones en nuestro quehacer profesional. En orden decreciente encontramos que:

- 208 estudiantes (un 75'9) dicen buscar, algunas veces, modelos cuando tienen que escribir algún texto que no conocen.
- 189 estudiantes (un 68'9 %) destacan el hecho de revisar tanto la forma como el contenido.
- 187 estudiantes (un 68'2 %) indican que reescriben, algunas veces, una oración cuando no les satisface la primera versión.
- 183 estudiantes (un 66'8 %) subrayan que apuntan las ideas primero para ellos mismos, con sus palabras, para después buscar la mejor forma de explicarlas a los lectores, con sus palabras.
- 167 estudiantes (60'9 %) resaltan que hacen un sólo borrador del texto, que corrigen antes de pasarlo a limpio.
- 148 estudiantes (54 %) aseguran escribir un esquema inicial que algunas veces cambian cuando redactan.
- 146 estudiantes (53'3 %) reconocen que consultan manuales o verificadores sólo en escritos difíciles.
- 141 estudiantes (51'5 %) afirman hacer muchas pausas, mientras escriben, para leer varias veces cada fragmento ya escrito.
- 140 estudiantes (51 %) admiten que piensan más en las ideas que quieren comunicar que en sus lectores.
- 117 estudiantes (42'7 %) apuntan que adaptan su forma de redactar a las circunstancias de cada momento.

8. CONSIDERACIÓN FINAL

La publicación de este trabajo obedece, únicamente, a nuestra convicción de resaltar el binomio docencia-investigación, aunque sea en experiencias modestas pero que se puedan extender a otros compañeros docentes.

(7) Esta puesta en común dio pie a la presentación de un repertorio bibliográfico puesto a disposición de los estudiantes para su análisis y estudio: Pilar Monné Marsellés, Carlos Lomas, Emilio Sánchez Miguel, Francisco Salvador Mata, M. Pilar Cor, Lola S. Morilla y Silvia Adela Kohan y otros autores que recogemos en el apartado de: "Fuentes bibliográficas en torno a la experiencia".

Insistimos en la repercusión estimulante de la actividad entre nuestros estudiantes, al tiempo que compartimos las palabras del propio Daniel Cassany, cuando -al referirse al test- afirma que: "por supuesto, no se trata de un instrumento fiable o preciso para valorar o clasificar las destrezas de los aprendices, pero sí de una herramienta didáctica para explorar sus hábitos y sus actitudes".

9. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS EN TORNO A LA EXPERIENCIA

- A.A.V.V.: *El tractament de textos a l'aula*, València, Generalitat Valenciana, 1996, Col. Materials Didàctics per a l'ensenyament en valencià, 15
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria: *Escriure per comunicar, per divertir, per estudiar*, Barcelona, Cruïlla-SM, 1989
- CASSANY, Daniel: "Actituds, emocions i consciència en l'escriptura", CAMPS, Anna (Coord.): Context i aprenentatge de la llengua escrita, Barcelona, Barcanova, 1994, pp. 91-112
- _____: *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999, Col. Papeles de Pedagogía, 42
- CARVAJAL PÉREZ, Francisco y RAMOS GARCÍA, Joaquín (Coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. II. Formación y práctica docente*, Sevilla, Publicaciones MEC, 1999, Col. Colaboración Pedagógica, 7 y 8
- COR, Pilar M.: *Escribir bien*, Madrid, Celeste, 1997
- DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, Ascen.: *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista*, Vol. I / II, Barcelona, Graó, 1998, Col. Sèrie llengua, 113-114
- FONS ESTEVE, Montserrat: *Llegir i escriure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*, Barcelona, La Galera, 1999
- KOHAN, Silvia Adela: *Cómo lo reescribo. La herramienta del escritor*, Barcelona, Grafein, 1998
- LOMAS, Carlos: "Leer, entender y escribir", en *Cómo enseñar a hacer cosa con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. I, Barcelona, Paidós, 1999, Col. papeles de Pedagogía, 38, pp. 317-379
- MENDOZA FILLOLA, Antonio; LÓPEZ VALERO, Amado; MARTOS NÚÑEZ, Eloy: "La producción escrita", en *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1996, Col. Akal Universitaria, 189, pp. 309-325
- MONNÉ MARSELLÉS, Pilar: "La escritura y su aprendizaje", en MENDOZA FILLOLA, Antonio: Conceptos clave en *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL-ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1998, Col. Seminarios, 30, pp. 155-168
- MORILLA, Lola S.; KOHAN, Silvia Adela: *Hacer escribir a los niños*, Barcelona, Grafein, 1999
- SALVADOR MATA, Francisco: "Cómo mejorar los procesos en la composición: enseñanza de estrategias", en *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Málaga, Aljibe, 2000, pp. 101-124
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio: "Redactar para ser entendidos", en *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*, Barcelona, Edebé, 1998, pp. 245-270
- SEMPERE BROCH, Joan V.: "Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar . textos", *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 17, pp. 43-50
- TEBEROSKY, Ana: *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Ice Universitat de Barcelona-Horsori, 1993, Col. Cuadernos de Pedagogía, 8, 2ª edición.
- _____: "Enseñar a escribir en la edad de la escritura", en *Textos*, 17, pp. 33-44
- VILÀ, Núria: *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones*, Barcelona, MEC-Rosa Sensat, 1994, Col. Dossiers Rosa Sensat, 4
- _____: "Escribir en la escuela", en SERRANO, Joaquín; MARTÍNEZ, José Enrique (Coords.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Oikos-Tau, 1997, Col. Práctica en Educación, 2, pp. 181-210.