



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Caldera, Reina

El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela

Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 363-368

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículos arbitrados



EL ENFOQUE COGNITIVO DE LA ESCRITURA Y SUS CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS EN LA ESCUELA

REINA CALDERA . reinacaldera@latinmail.com

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

NÚCLEO UNIVERSITARIO RAFAEL RANGEL. TRUJILLO

Resumen

En este estudio se consideran tres aportes del enfoque cognoscitivista al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la escuela: 1) Los subprocesos de la escritura: planificación, redacción y revisión; 2) Las diferencias entre escritores expertos y novatos; y 3) Las estrategias cognitivas y metacognitivas para escribir. De igual manera, se enfatiza la diferencia entre escribir/producir un texto y transcribir/reproducir un texto, en un intento por responder interrogantes tales como: ¿Con qué concepciones teóricas y prácticas evaluativas se está trabajando? ¿Qué estrategias metodológicas se requieren en la enseñanza de la escritura? ¿Cuál es la función del maestro como mediador en el proceso de apropiación y desarrollo del lenguaje escrito? El estudio finaliza destacando la importancia de las estrategias en la enseñanza de la producción de textos en el aula.

Palabras clave: Escritura, Enseñanza, Aprendizaje, Estrategias, Cognoscitismo.

Abstract THE COGNITIVE APPROACH TO WRITING AND ITS METHODOLOGICAL CONSEQUENCES IN THE SCHOOL

This paper considers three contributions of the cognitive approach to teaching and learning writing in school: (1) the writing sub-processes: planning, writing and revision; (2) the differences between skilled writers and beginners; (3) the cognitive and metacognitive strategies for writing. It also emphasizes the difference between writing/producing a text and transcribing/reproducing a text, in an attempt to answer questions such as: What theoretical concepts and evaluative practices are being used? What methodological strategies are necessary to teach writing? What is the role of the teacher as a mediator in the process of appropriation and development of the written language? The paper concludes by insisting on the importance of strategies in teaching classroom text production.

Key words: writing, teaching, learning, strategies, cognitivism.



Introducción

Este trabajo es parte de la investigación “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: Un enfoque interactivo y funcional”, financiado por el CDCHT, y llevado a cabo en el estado Trujillo. El mismo analiza los aportes del paradigma cognoscitivista y sus aplicaciones en el aula de clase para la enseñanza de la escritura.

La lengua escrita como objeto de enseñanza-aprendizaje puede ser abordada desde diferentes perspectivas, en función del foco de atención. Según Mata (1997, 23), tres grandes temas estructuran el campo de la investigación: 1) La evaluación de las composiciones (el más antiguo y quizás el más desarrollado); 2) Los procesos psicológicos implicados en la composición; y 3) Las estrategias didácticas para enseñar la composición. Estos temas se corresponden, de alguna manera, con tres enfoques de la enseñanza: 1) La escritura como producto; 2) La escritura como proceso; y 3) La escritura condicionada por el contexto. Cada uno de estos enfoques desde su peculiar visión aporta datos y respuestas sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y aprender el proceso de la escritura.

El primer enfoque de enseñanza de la escritura es el más tradicional y se ha centrado en la composición como un producto analizando las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, palabras, oraciones, y olvidando la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica. El segundo enfoque de enseñanza, denominado de proceso o cognoscitivo, ofrece un paradigma capaz de investigar los pasos o fases mentales que subyacen en la composición o producción de un texto. El tercer enfoque, el contextual o ecológico analiza la composición escrita desde una perspectiva etnográfica, es decir, un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla la escritura, especialmente la escuela.

Por cuanto la habilidad de escribir no es innata sino adquirida, los modelos de escritura son igualmente modelos de enseñanza. El modelo teórico, como sistema abstracto que describe el objeto y sus elementos relevantes es una hipótesis de trabajo para guiar el aprendizaje, relacionar datos, orientar la enseñanza y explicar las dificultades y problemas en la adquisición y desarrollo de la competencia de escritura. Componer implica poner en funcionamiento diversos conocimientos: a) Social, conocimiento sobre las relaciones entre interlocutores y la forma de regularlas (situación comunicativa); b)

Conceptual, el tema del texto; y c) Lingüístico, repertorio de formas lingüísticas específicas del tipo de texto.

De igual manera, Casanny (1993) distingue cuatro modelos relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en la escuela: gramatical, funcional, procesal y contenido. El modelo gramatical se fundamenta en un criterio de corrección lingüística y en la llamada variedad estándar (elementos formales y estructurales de la lengua escrita). En el modelo funcional predomina la competencia comunicativa de la escritura en situaciones específicas de uso. Se escribe con una finalidad precisa: informar, opinar, preguntar, persuadir, entre otros propósitos.

El modelo basado en el proceso se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual; por ejemplo, cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final. El modelo basado en el contenido asume que la escritura está integrada al resto del currículo. La lengua se concibe como un instrumento para transmitir y obtener información.

La escritura como proceso cognitivo

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas:

1. Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión.
2. Diferencias entre escritores expertos y novatos.
3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Los subprocesos de la escritura: planeación, redacción y revisión

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la

tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

De esta manera, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1993; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo).

Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como percepción, atención, memoria y pensamiento. Para Echeverri y Romero (1996), los supuestos básicos que subyacen en los modelos cognitivos sobre la composición escrita son:

- La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican subprocesos organizados en un sistema global, el texto escrito.

- La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.

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

Diferencias entre escritores expertos y novatos

El modelo cognoscitivo se ha encaminado a descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los escritores expertos y aquellos que demuestran una competencia inferior, denominados “novatos”. Los escritores experimentados se diferencian de los novatos o aprendices por la forma como utilizan los procesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc.

El escritor novato realiza poca planificación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, para lo que no se requiere ninguna planificación previa. En consecuencia, tampoco dedica mucho tiempo a la actividad de pre-escritura, no genera mucho contenido, ni responde a la exigencia de organización textual global, a las necesidades del lector o exigencias del tema. Por esta razón, el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Según Pérez (1999), los escritores novatos tienen dificultad para acceder al conocimiento que poseen, para generar conocimiento y para organizarlo. Por esta razón, suelen escribir composiciones más cortas, comparadas con los expertos. Sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual de las ideas expresadas en ellas. Tienen un estilo parecido al que se ha dado en llamar de tipo segmentado, en contraposición con el de tipo cohesionado, que es característico del experto.

El proceso de revisión se concibe como una actividad que en esencia involucra al texto como una totalidad, mientras que los novatos perciben la tarea como una actividad superficial, como de simple arreglo “cosmético”, puesto que centra sus correcciones en aspectos locales del ámbito ortográfico, léxico y morfosintáctico (Camps, 1993). Los expertos acostumbran leer o releer lo que escriben más veces que los aprendices; se concentran en aspectos de contenido y de forma, mientras que los aprendices sólo atienden a la forma (Sánchez y Barrera, 1992).

Con base en varios años de investigaciones en el campo cognitivo, Scardamalia y Bereiter (1992) propusieron dos modelos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos:

1. El modelo de decir el conocimiento (escritores novatos). La composición se realiza como un acto de “vaciado” de la información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos. De este modo, la producción escrita se inicia sin ningún proceso de planificación previo; y en consecuencia, la composición tiene los siguientes rasgos: corta, sin coherencia, omite elementos importantes (contexto, finalidad...), ideas poco elaboradas y excesivamente pendiente de la ortografía y aspectos formales del texto. Para Barriga y Hernández (1998: 167), “este modelo se encuentra regulando las producciones de los alumnos de los últimos años de educación básica e incluso,

de estudiantes de nivel medio, superior y universitario”.

2. El modelo de transformar el conocimiento (escritores maduros o expertos). Se basa en concebir la escritura como un acto complejo de solución de problemas. El escritor debe resolver cuestiones relacionadas con el contenido o tópico de la escritura y aspectos lingüísticos o retóricos. En este sentido, la composición es planeada, reflexiva y autorregulada: consiste básicamente en un “saber decir” lo que se conoce o se ha documentado, de acuerdo con un tipo de género y audiencia, esto es, transformar lo que sabe en una buena retórica discursiva.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura

Al proceso de la escritura se vinculan ciertas estrategias cuya utilización, consciente o no, influyen de manera determinante en la producción de un texto escrito. Estas estrategias pueden ser divididas en dos grupos: las que maneja el escritor para expresarse por escrito, que se conocen con el nombre de estrategias de aprendizaje o cognoscitivas, y las utilizadas por el docente a fin de lograr sus objetivos de aprendizaje, denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales. Resulta relevante para el propósito de esta investigación estudiar y analizar el papel de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula, en primer lugar, porque implica que el alumno será capaz de escribir en forma autónoma y autorregulada, esto es, relativamente independiente de la situación de enseñanza. En segundo lugar, porque se valora la “ayuda” que el docente proporciona al alumno para la producción de textos escritos.

Partiendo de que escribir es un proceso cognitivo complejo, el cual involucra tres subprocesos: planeación, redacción o textualización y revisión, se puede establecer una clasificación de estrategias de la expresión escrita. Flower (1989) propone diversas estrategias para trabajar el proceso global de composición:

- *Analizar la situación de comunicación.* El alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que se quiere producir: ¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema?

- *Generar ideas.* Una técnica útil, el torbellino de ideas que consiste en concentrarse durante unos pocos minutos en un tema y apuntar todo lo que se nos ocurra, hacerse preguntas sobre el tema, dibujar, etc.

- *Organizar ideas.* Entre estas técnicas se destacan: listas, clasificaciones de información, mapas mentales, ideogramas, esquemas, etc.

- *Revisar técnicas.* Consiste en aplicar reglas de economía y eficacia a la frase, aumentar la legibilidad del texto, revisar la gramática, la ortografía, etc.

- *Valorar técnicas.* Leer el borrador en voz alta, releerlo críticamente, hacer relecturas selectivas con especial atención en aspectos parciales.

Cassany, Luna y Sanz (2000: 268), partiendo de investigaciones y de las teorías cognitivas, lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüística y constructivista establecen una clasificación extensa de estrategias para la expresión escrita que tienen finalidades didácticas. Estas estrategias se presentan en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos: planificación, redacción y revisión.

Estrategias de planificación:

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

- Formular con palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?

- Consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras clave, etc.).

- Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.)

- Elaborar borradores

Estrategias de redacción:

- Proceder a plasmar sobre el papel las ideas.

- Concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto.

- Manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado.

- Utilizar la sintaxis correcta y seleccionar vocabulario.

Estrategias de revisión:

- Comparar el texto producido con los planes previos.

- Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

- Dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global.

- Estudiar modelos.

Partiendo de los argumentos propuestos por Heller y Thorogood (1995) y Graves (1996) se establece una clasificación de estrategias metacognitivas de producción de textos o captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron un texto escrito. Mientras mayor sea el conocimiento de lo que sabemos, del porqué de nuestros aciertos o desaciertos, tendremos más posibilidades de

aprender, consolidar éxitos, superar deficiencias y disminuir la dependencia del azar o suerte. Las estrategias metacognitivas sugeridas son:

Antes de escribir:

- Explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe.
- Construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos.
- Tomar conciencia sobre: ¿Para quién estoy escribiendo?, ¿Qué tipo de texto quiero escribir?, ¿Por qué escribo?

Durante la escritura:

- Identificar las dificultades que impiden expresar las ideas.
- Utilizar palabras, oraciones y párrafos para comunicarse.
- Asegurar la coherencia y cohesión del texto.
- Seleccionar ideas principales y secundarias.

Después de la escritura:

- Analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas.
- Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen.
- Confirmar o rechazar el estilo de la escritura: adecuación a la audiencia y a la finalidad.
- Corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía.

Otros estudios e investigaciones reconocen el valor de las interacciones sociales y sus efectos en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, la interacción social y el intercambio de opiniones, pueden permitir la creación de una escritura cooperativa o con un valor funcional comunitario. De esta manera, los procesos de planificación, textualización y

revisión de los alumnos son de forma recíproca, y desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores. Una clasificación sobre las estrategias utilizadas en las actividades de escritura en grupos, es la presentada por Barriga y Hernández (1998):

- *Coescritura*. En esta estrategia, los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de composición de un texto y colaboran activamente durante toda la actividad en los procesos de planificación, textualización, y revisión.

- *Copublicación*. Los miembros del grupo trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo, pero éste se compone de textos realizados individualmente por cada uno de los miembros.

- *Coedición*. Estrategia basada en la ayuda obligatoria, los textos son planeados y producidos individualmente y sólo son revisados en forma conjunta. Esto es, dentro de un grupo, todos son escritores (planean y escriben sus propios textos), luego cada uno de ellos muestran sus "borradores" a los miembros restantes del grupo quienes opinan y revisan el texto críticamente.

El propósito central de la enseñanza-



aprendizaje de estrategias de escritura es incrementar la comprensión, la competencia y la actuación autónoma de los alumnos en la producción de textos escritos de diversos tipos y con variados fines. De acuerdo con Rogoff (1984), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza, en la que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

- Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.

- Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.

- Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.

- Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.

- Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/alumnos, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Para finalizar es importante señalar que los aportes de la teoría cognoscitivista a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la escuela permiten: 1) Redefinir el objeto de conocimiento (el lenguaje escrito); 2) Comprender al sujeto que aprende (los alumnos); y 3) Valorar el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje. Nos interesa tender un puente directo entre los diversos hallazgos de este paradigma y el aula, de tal forma que los docentes estén en posibilidad de derivar cómo es que el alumno aprende, con el fin de generar clases más divertidas, interesantes y útiles, para formar niños escritores en la escuela. (E)

Bibliografía

- Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1993). "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico". *Infancia y Aprendizaje* 62-63. 209-217.
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). A framework for cognitive theory of writing. *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Echeverri, C. y Romero, R. (1996). La escritura como proceso. Los procesos de la escritura. *Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Colombia: Mesa Redonda.
- Flower, L. (1989). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Mata, F. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. España: Aljibe.
- Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rogoff, B. (1984). *Adult assistance of children's learning. The contexts of school based literacy*. Nueva York: Random House.
- Sánchez, I. y Barrera, L. (1992). ¿Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por los estudiantes?. *Tierra Nueva* 4. 50-60
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir?. Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.