

UC

Enseñar a escribir en la E.S.O.

La escritura basada en el proceso



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 3 |
| 2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA | 11 |
| 2.1.- ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA | 11 |
| 2.2.- ESTADO ACTUAL DEL ALUMNADO CÁNTABRO DE 2º y 4º DE E.S.O. EN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA | 16 |
| 2.2.1.- Evaluación de Diagnóstico 2008-2009 | 16 |
| 2.2.2.- Resultados Académicos en la Educación de Cantabria 2008-2009 | 25 |
| 2.2.3.- Informe PISA 2009 | 26 |
| 3.- OBJETIVO Y MÉTODOS | 28 |
| 4.- PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UN AULA DE 2º DE E.S.O. | 43 |
| 4.1.- TRABAJANDO LA NOTICIA | 45 |
| 5.- CONCLUSIONES | 57 |
| 6.- BIBLIOGRAFÍA | 58 |

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Enseñar a escribir debe ser enseñar a utilizar las palabras y, en definitiva, la lengua, para 'hacer cosas', lo cual supondrá un cambio en la pedagogía de la enseñanza de la lengua tal y como la conocíamos hasta ahora.

La expresión 'hacer cosas' puede resultar, si se quiere, excesivamente simplista, sin embargo, en ella radica la raíz de nuestro planteamiento. Los alumnos deberán aprender a utilizar la lengua, y hacerlo en su sentido más práctico. Atrás quedarán, para nosotros, los enfoques clásicos de la enseñanza de la escritura, basados en modelos de referencia literarios, alejados del uso cotidiano de la lengua e iluminados por la búsqueda de la corrección léxica y gramatical.

Pretendemos, por tanto, situarnos en las antípodas de dichos enfoques. Nuestro objetivo será el de formar ciudadanos competentes lingüísticamente; capaces de producir distintos tipos de textos ajustados a los contextos comunicativos, de convertir la escritura en una habilidad que favorezca su trabajo en las diferentes áreas del currículum y, en definitiva, un alumno para el que la escritura sea una herramienta con la que ejercer, activamente, su papel de miembro de la sociedad. No estamos diciendo que los textos no deban de ser correctos, sino que, la corrección no puede ser el único y definitivo objetivo de la enseñanza de la escritura; por encima de ella está la 'utilidad'.

Ésta es nuestra hipótesis de trabajo y la conclusión a la que pretendemos llegar. Y no se trata de ser tajantes, sino de ofrecer al lector un *flash back* que, mostrándole, ya de partida, el punto de destino, le haga, sin embargo, el trayecto más revelador.

Partimos, además, de un contexto que no podemos obviar, marcado por los siguientes aspectos:

- 1.- La importancia histórica de la escritura como instrumento de socialización.
- 2.- La sociedad de la información que promueve la aparición de nuevas formas de alfabetización, de saber y, en definitiva, de vivir.
- 3.- La irrupción del currículum por competencias.

Todos estos elementos nos demostrarán que la enseñanza de la lengua entendida en su modo ‘tradicional’ -el que incidía, como dijimos, en la corrección del producto final y se basaba en textos de referencia, principalmente, literarios- no sólo forma parte ya de los males endémicos de la educación, sino que carece de sentido en nuestros días. El docente ha de afrontar un cambio pedagógico que supondrá también para él un cambio de posicionamiento en el aula. ‘Enseñar a hacer cosas con la lengua’ veremos, por lo tanto, que supondrá la implosión del modelo tradicional y la aparición de nuevos conceptos como: la enseñanza basada en el proceso y el trabajo por tareas.

Abordemos, por tanto, a continuación, los aspectos que hemos dicho contextualizan y condicionan nuestro objeto de estudio:

1.- La importancia histórica de la escritura como instrumento de socialización.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la escritura como “un sistema de signos utilizado para escribir”, a lo que podemos añadir que es representación gráfica de una lengua, y como tal aparece ya en las cuevas de Altamira, 31.000 años atrás. Como técnica aparecería más tarde, en torno al cuarto milenio antes de Cristo en Egipto, Mesopotamia y China, simultáneamente. Diferentes teorías apuntan a que nació como herramienta para las transacciones, evolucionando, históricamente, en instrumento de socialización, de expansión cultural y de desarrollo de estructuras comerciales y políticas.

No se puede menospreciar tampoco el hecho de que la civilización se refiere a una sociedad civil, con sus reglas y leyes; de que la especialización del saber está ligada a la escritura; y de que en los siglos XII y XIII el documento escrito comenzó a reemplazar a la memoria y a convertirse en un referente concreto y objetivo.

Por otro lado, como ya apuntamos, la escritura es herramienta de socialización. La nuestra es una sociedad de ‘inscritos’ en el Registro Civil -es la prueba de nuestra existencia- por no hablar de la representación escrita de

nuestros actos de vida, ya sean económicos, sanitarios, legales, académicos, etc. A lo largo de nuestra existencia acometemos diferentes actos de escritura relacionados con la burocracia, las relaciones económicas y mercantiles, la sanidad, el ocio y tiempo libre, la formación académica y las comunicaciones.

Podemos concluir que la escritura está presente desde antes, incluso, de nuestro nacimiento y que desaparecerá con la extinción de nuestras facultades. La escritura está –como vemos- indisolublemente unida a la vida, a nuestra vida en sociedad y, por qué no decirlo, a las habilidades de: hablar, escuchar y leer, y como tal defenderemos la enseñanza de la escritura unida a ellas.

2.- La sociedad de la información.

Los escenarios globales que presenta la sociedad de la información y el conocimiento transforman la vida de los individuos: dan lugar a nuevas formas de vivir, conocer, actuar y comunicarse. De la misma manera, redefinen el concepto de alfabetización que, debido al desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), ya no se reduce a *saber leer y escribir*, sino que redimensiona su significado para exigir otros conocimientos relacionados con la selección, tratamiento y difusión de la información.

Autores como Benito Morales (2000) avalan este planteamiento y apoyan la idea de que la sociedad de la información redefine, necesariamente, el concepto de alfabetización:

“Es una sociedad intensiva en información, en la que el ciudadano interactúa con personas y máquinas en un constante intercambio de datos e información, la alfabetización tradicional, las habilidades de lecto-escritura que constituyen la base de los sistemas educativos primarios, son insuficientes. A éstas habilidades hay que añadir nuevas habilidades informacionales, como saber navegar por fuentes infinitas de información, saber utilizar los sistemas de información, saber discriminar la calidad de una fuente, saber determinar la fiabilidad de la fuente, saber dominar la sobrecarga informacional (o “infoxicación”), saber aplicar la información a problemas reales, saber comunicar la información encontrada a otros, y más que otras cosas, saber utilizar el

tiempo, el verdadero recurso escaso en la sociedad del conocimiento, para aprender constantemente”.

Pero, a partir del concepto de alfabetización podemos dar un paso más y relacionarlo con la importancia que tiene ésta –por supuesto, también en un sentido más concreto la escritura, como ya apuntábamos- para el desarrollo del individuo en sociedad. Ya en 1986, la UNESCO se expresaba en los siguientes términos:

“una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir, comprendiendo una oración corta y sencilla. La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad”.

Podemos hablar de una alfabetización informacional en la que el individuo ha de saber dónde encontrar la información, distinguir cuál es la que necesita, ser capaz de valorarla y discriminarla y, por último, difundirla. Las capacidades que ha de tener una persona competente en el manejo de la información son las siguientes:

- Comprender la necesidad de información.
- Conocer los recursos disponibles.
- Saber encontrar información.
- Ser consciente de la necesidad de evaluar los resultados.
- Saber trabajar con los resultados y explotarlos.
- Tener una postura ética y responsable en la utilización.
- Saber comunicar y compartir resultados.
- Saber gestionar lo que se ha encontrado.

Evidentemente, la adquisición de todas estas habilidades excede el objeto de nuestro estudio ya que nos centraremos, expresamente, en la enseñanza de la escritura. Sin embargo, es necesario que, como docentes, seamos

conscientes de esta realidad, y de la necesidad de integrar la asunción de la *competencia en el manejo de la información* en nuestras clases, no sólo porque nuestro objetivo es el de formar ciudadanos competentes, sino porque como dijimos, las formas de aprender, vivir, comunicarse, etc. se transforman y todas ellas condicionan la realidad del aula. No olvidemos que debemos educar a nuestros alumnos para la vida.

3.- La irrupción del currículum por competencias.

El concepto de competencia se refiere a la capacidad de producir una conducta en un campo determinado y, más aún, de transferir lo aprendido en una situación concreta a otras diferentes.

En boga en el contexto laboral y de la formación profesional desde el año 1970, se ha trasladado, sin embargo, al ámbito educativo en la última década¹. La entrada de esta noción en el currículum exige partir de situaciones y problemas reales. Tengamos en cuenta que lo esencial de la competencia es su carácter ‘funcional’; su capacidad para dar respuesta a interrogantes, problemas y situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, seremos eficaces como docentes si logramos que nuestros alumnos, ante un determinado problema, sepan ‘leerlo’² correctamente y discurrir las estrategias que deben arbitrar para resolverlo.

Pero, ¿por qué surge la necesidad de introducir el concepto de competencia en la educación? Por un lado, está el ya mencionado argumento de una sociedad marcada por la globalización, la complejidad y la incertidumbre, que requiere un individuo con conocimientos interdisciplinares, dotado de

¹ Hay autores como Christian Laval que interpretan que con la asunción de un currículum por competencias se obliga al sistema educativo a pasar del ámbito de los valores culturales al de la lógica económica. Podríamos, incluso, en este punto, establecer un claro nexo de unión con estudios como el Informe PISA, realizado por la OCDE, que se mueve en esos parámetros.

² ‘Leer’ se entiende aquí, no como la capacidad para descifrar un texto, sino, como la capacidad para entenderlo y descubrir su sentido último. Rosario Portillo (2004) habla en “De la comprensión lectora a la escritura” de tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. La comprensión *literal* se daría cuando el lector identifica los datos explícitos y directos del autor del escrito. La comprensión *inferencial* supondría el reconocimiento de las intenciones y propósito del autor siendo, además, capaz de interpretar pensamientos, juicios y actitudes. Por último, la comprensión *crítica* se referiría a la capacidad del lector para distinguir hechos de opiniones, lo real de lo imaginario, y a hacer juicios críticos sobre las fuentes o sobre la competencia del autor.

herramientas para hacer frente a situaciones cambiantes. De otro, el marco europeo y la perseguida convergencia hacen que se traten de establecer cánones comunes de lo que debe saber hacer un ciudadano para trabajar o estudiar en cualquier país de la Unión Europea.

La introducción del currículum por competencias supone, como es lógico, un cambio epistemológico; el tránsito desde la lógica del ‘saber’ a la del ‘saber hacer’, a la de los saberes prácticos, y estos saberes prácticos son las competencias básicas que han de impregnar toda la educación y que se caracterizan por integrar aprendizajes procedentes de las diferentes materias del currículum, e iluminar las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo por competencias traslada la importancia a la funcionalidad de la enseñanza.

La competencia que a nosotros nos atañe en este estudio es la competencia en comunicación lingüística, la cual repercute en todas las áreas del currículum, en la comunicación interpersonal y en la adquisición de conocimientos. Por ello, las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, están, inevitablemente, ligadas, y por ello, al abordar la enseñanza de la escritura lo haremos, por necesidad, teniendo en cuenta las otras tres.

Así, podemos decir, que hay que hablar para leer y escribir: para motivar a la lectura y a la escritura, para revisar, para compartir lecturas, para planificar, redactar, etc. Que hay que leer para comprender, para localizar información, reescribir, exponer en público, etc. Y que hay que escribir para contar, describir, exponer, argumentar, entretener, conocerse, etc.

Todas ellas son competencias básicas que los alumnos deben adquirir en el proceso de su enseñanza obligatoria y todas ellas intervendrán en nuestro proceso de enseñar a escribir, que abordaremos más adelante.

Llegados a este punto podemos, por tanto, concluir que la importancia de enseñar a escribir es incuestionable, histórica y socialmente, y que –desde el ámbito académico- tenemos la responsabilidad de asumir la tarea como una tarea de vida.

El éxito de la educación lingüística en los contextos académicos será el de enseñar –como ya hemos dicho- a hacer cosas con la lengua: conversar, entrevistar, contar, informar, argumentar y contra-argumentar, resumir, reescribir, pedir, felicitar, realizar esquemas, hacer mapas conceptuales, etc., y todo ello en situaciones diferentes y consiguiendo que el alumno hable y escuche mejor; y no sólo eso, sino que el habla, la lectura y la escucha, intervengan en el proceso de enseñanza de la escritura.

Por último, antes de abordar cuál es el estado actual de la investigación en materia de la enseñanza de la escritura -perspectiva, por otro lado, que fundamenta nuestro estudio- veremos las que son las principales corrientes que trabajan al respecto y que, a la postre, son las que sustentan los planteamientos actuales: los que se apoyan en la enseñanza de la escritura centrada en el proceso.

Las corrientes expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural beben de autores como Piaget y Vygotsky (psicolingüistas), del filósofo John Dewey, quien hablaba de aprender practicando e, incluso, de la retórica clásica en la que conceptos como *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *emendatio*³, entroncan con la enseñanza de la escritura centrada en el proceso.

Precisamente, Björk y Blomstand (2000) parten de este tipo de enseñanza y apuntan que estas cuatro corrientes son las que contribuyen, con sus aportaciones, a su desarrollo. De forma resumida podemos apuntar que:

1. La corriente Expresiva se centra en la escritura como medio de expresión de la vida interior del individuo, incluido el inconsciente.
2. La corriente Cognitiva se centra en los procesos que se desarrollan en el cerebro mientras se escribe.
3. La corriente Neorretórica estudia la escritura como comunicación entre individuos.

³ Estos conceptos se refieren a: *Intellectio*: composición de la tarea de escritura; *Inventio*: generación del material; *Dispositio*: estructuración del material; *Elocutio*: formulación del discurso; *Emendatio*: revisión.

4. La corriente Sociocultural concibe la escritura como un producto condicionado por la clase socio-cultural y, por ello, debe educarse compensando las diferencias.

Evidentemente, si nuestra hipótesis es que enseñar a escribir es enseñar a hacer cosas con la lengua, es razonable que nuestro posicionamiento comulgue con los planteamientos de la enseñanza de proceso, en la cual se atiende a los diferentes momentos que se dan en el acto de escribir, con especial atención a la planificación y revisión.

Por último, señalar que en España la enseñanza basada en el proceso se centró en el desarrollo de *talleres literarios*⁴ y que en la actualidad se considera a Cassany el principal representante de esta corriente⁵.

⁴ Los talleres de Enciso y Rincón (1985) fueron la mejor muestra de este tipo de enseñanza de la escritura, generalmente basada en consignas.

⁵ Cassany (2001) establece para la enseñanza de la composición escrita el siguiente decálogo:

- 1.- El aprendiz escribe en clase.
- 2.- El aprendiz escribe cooperativamente: colabora con otros
- 3.- El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes
- 4.- El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diferentes
- 5.- El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula
- 6.- El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos
- 7.- El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz.
- 8.- El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe
- 9.- Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios
- 10.- Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

2.1.- ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

El estado actual de los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- 1.- La investigación avanza inmersa en el paradigma constructivista (psicología cognitiva, lingüística textual y didáctica de la lengua) aunque, si bien es cierto, le cuesta hacerse oír en el ámbito educativo, tan marcado por las rutinas y la falta de formación del profesorado.
- 2.- Los currículos oficiales postulan un modelo de práctica de escritura basado en el proceso, en la realización de actividades con la lengua; sin embargo, no concretan ni los postulados que lo sustentan, ni la metodología para llevarlo a cabo.
- 3.- Los libros de texto son, hoy en día, herramientas excesivamente monopolizadoras del trabajo escolar y no recogen como debieran los procesos que intervienen en la escritura.
- 4.- Las prácticas de escritura en el aula se basan, por lo general, en tareas simples que requieren poca composición y en las que se valora, principalmente, la corrección formal o la corrección en la respuesta.

Por otro lado, cabe precisar también, que los enfoques actuales de enseñanza de la escritura se caracterizan por la defensa de los siguientes principios:

- 1.- Hacen hincapié en la estrecha relación existente entre lenguaje y desarrollo cognitivo.
- 2.- Subrayan la importancia de los procesos en la composición de textos.
- 3.- Consideran la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes.
- 4.- Valoran la interacción verbal en el aula como elemento de construcción del discurso escrito.

5.- Otorgan importancia a los diarios de clase y a las anotaciones sobre el aprendizaje.

6.- Inciden en la dimensión sociocultural de los textos escritos.

7.- Prestan atención a la diversidad textual.

Y, además de todo ello, estas investigaciones se preocupan por: el marco social de la escritura (informes de evaluación sobre la lectura y la escritura), los documentos técnico-administrativos que regulan su enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos, los distintos momentos y motivos que se dan en la escritura, el diseño de guías que facilitan el proceso, y el fomento del hábito de hacer esquemas y borradores, de revisar los textos, de exponerlos en público, etc.

En consecuencia, podemos afirmar que escribir bien es un saber práctico, un saber hacer, una destreza que se adquiere de forma continua y que requiere una serie de estrategias, técnicas y conocimientos. Según el doctor en filología hispánica y director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Teodoro Álvarez (2010), estos conocimientos y estrategias son:

- a) La posesión de prerrequisitos culturales, decisivos para la motivación de los alumnos.
- b) El conocimiento de la relación entre la situación contextual y la escritura.
- c) El dominio de las formas de organización textual y genérica.
- d) Los conocimientos enciclopédicos y léxicos.
- e) El dominio de los mecanismos lingüísticos de cohesión textual.

Pero, además, quien escribe ha de afrontar distintos tipos textuales y géneros discursivos, los cuales vendrán determinados por la situación e intencionalidad del hablante⁶, y es aquí donde la enseñanza de la escritura entronca, directamente, con la competencia comunicativa.

⁶ Björk y Blomstand dan un paso más y afirman que los géneros discursivos son el contenido y la forma que el lector de una cultura espera encontrarse, y que los tipos de textos son los componentes básicos con los que se constituyen los géneros. Los autores hablan de

El estudiante es un individuo inmerso en la sociedad, y escribir es una actividad social que tiene diferentes utilidades y que se desarrolla en diversos contextos, de ahí que las estrategias que adquiriera le deban servir para reproducir variedad de textos en situaciones reales de comunicación.

Es evidente, a la luz de lo expuesto, que la enseñanza de la escritura ha cambiado en los últimos años, y el cambio tiene que ver con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, en ella se traslada la importancia desde el producto final hasta el proceso que conduce a dicho producto. Según Hoel (1990):

“El mayor inconveniente de la enseñanza tradicional de la escritura es su énfasis en calificar un texto más que en enseñar a los estudiantes cómo producirlo”.

El cambio que se propugna supone la transición desde una visión conductista y atomista del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, sociocultural y cognitivo.

| CONDUCTISMO | ENFOQUE COGNITIVO |
|--|--|
| Visión atomista de la habilidad escritora: <i>Aprender a escribir.</i> | Visión holística de la habilidad escritora: <i>Escribir para aprender.</i> |
| Enseñanza tradicional de la escritura: <ul style="list-style-type: none">• Centrada en el profesorado.• Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar.• Se escribe con el profesorado como audiencia.• El profesorado responde sólo ante el producto final.• Borrador único y lineal. | Enseñanza basada en el proceso de escritura: <ul style="list-style-type: none">• Orientada hacia el estudiante.• Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.• Escribir con audiencias diferentes.• Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura.• Varios borradores que se revisan. |

'microacción' para referirse al propósito primordial del texto que, según ellos, es el que determina los distintos tipos de textos: la narración, el análisis de causas, la resolución de problemas, la argumentación, y el resumen.

El siguiente cuadro comparativo muestra el cambio de paradigma: del *Aprender a escribir* al *Escribir para aprender*.

| Paradigma formal (lengua) | Paradigma funcional (discurso) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Insiste en el código, en las formas y en las normas de la lengua.• Concibe la lengua como un sistema homogéneo (estructura).• Hace hincapié en el estudio de los aspectos gramaticales, léxicos, ortográficos y caligráficos.• Se ocupa principalmente de la escritura, del producto, de textos escolares fabricados <i>ad hoc</i>, y aborda su enseñanza a través de un procedimiento general, válido para cualquier tipo de texto.• Plantea el aprendizaje de manera aditiva: de lo simple a lo complejo.• Se trata de una enseñanza discontinua. El criterio rector es la progresión en la resolución de dificultades y la acumulación de información (principalmente literaria).• Predomina una enseñanza de tipo transmisivo. | <ul style="list-style-type: none">• Contempla la organización sociocultural de la comunicación, en la que se producen usos diversos (orales y escritos) de la lengua.• Prima la significación en el estudio de la lengua.• Se tienen en cuenta los aspectos contextuales del discurso, así como la relación entre lo dicho y lo no dicho (inferencias, ambigüedades, ironía, deixis, conectores, etc.)• Propicia la interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.• Favorece la explicitación de las fases del proceso de producción de textos.• Insiste en las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género discursivo.• Propicia un método inductivo de aprendizaje, en el que predomina un planteamiento desde lo complejo a lo simple para volver a lo complejo.• Postula la enseñanza de la lengua mediante la realización de proyectos y secuencias didácticas. |
| <p>Competencia lingüística (Saber cosas sobre la lengua)</p> | <p>Competencia comunicativa (Saber hacer las cosas)</p> |

Concepción de la lengua (tomado de Álvarez Angulo, 2010)

Hay que puntualizar, que este cambio supone también la adopción de nuevas opciones didácticas respecto al proceso de escritura, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

| Opciones didácticas | Se oponen a |
|---|---|
| 1.- Diversidad textual: conjunto de aprendizajes específicos pertenecientes a los diferentes géneros textuales. | 1.- Se enseña a escribir con un procedimiento generalizable a todo texto. |
| 2.- Abordar la producción textual pronto. | 2.- Comienzo de la escritura de textos bien avanzada la escolaridad. |
| 3.- Progresión 'en espiral': ampliar la dificultad textual. | 3.- Progresión 'lineal' de un texto a otro. |
| 4.- De lo complejo a lo simple para volver a lo complejo. | 4.- Aprendizaje aditivo: de lo simple a lo complejo. |
| 5.- Enseñanza intensiva. | 5.- Enseñanza discontinua. |
| 6.- Modelo: los textos sociales en uso. | 6.- Modelo: los textos escolares fabricados <i>ad hoc</i> . |
| 7.- Actividades de revisión y reescritura. | 7.- Corrección normativa. |
| 8.- Método inductivo. | 8.- Método transmisivo. |
| 9.- Regulación externa e interna del proceso de producción. | 9.- Regulación realizada por el profesor. |
| 10.- Organización de la enseñanza en secuencias didácticas. | 10.- Ausencia de enseñanza sistemática centrada en un texto. |

Opciones didácticas respecto al proceso de escritura (tomado de Pasquier y Dolz, 1996)

2.2.- ESTADO ACTUAL DEL ALUMNADO CÁNTABRO DE 2º y 4º DE E.S.O. EN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

2.2.1.- Evaluación de Diagnóstico 2008-2009

Se exponen a continuación los resultados de la Evaluación de Diagnóstico⁷ realizada en Cantabria en el curso académico 2008-2009 a alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). En ella se evalúan la competencia matemática y la lingüística⁸ y, aunque este trabajo pretende abordar la enseñanza de la escritura desde un marco más amplio –el de la competencia comunicativa y la interacción de las cuatro capacidades: la del habla, la escucha, la lectura y la escritura-, dicha evaluación es uno de los indicadores que poseemos para saber cómo está la situación en las aulas con relación a la enseñanza de la lengua, y cuáles son algunos de los factores que condicionan el nivel de competencia.

A) Conclusiones generales.

Entre las conclusiones del informe son interesantes para el objeto de nuestro estudio las siguientes:

- El número de alumnos/as participantes ha sido 4.196 lo que representa el 83,9 % de la población (5.002 alumnos/as).
- En la evaluación de contexto la participación ha sido del 94% de los directores/as, junto con el 81% de los Tutores/as y del 84% de los alumnos/as.

⁷ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en sus artículos 21 y 29 que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos realizarán evaluaciones de diagnóstico de carácter censal al alumnado que finaliza el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa, en ningún caso tendrá efectos académicos para los alumnos/as evaluados.

⁸ La finalidad de estas evaluaciones es obtener datos representativos sobre el grado de adquisición por el alumnado de las competencias básicas del currículo y valorar en qué medida el sistema educativo prepara para la vida y forma a los estudiantes para asumir su papel como ciudadanos en la sociedad actual. Estas competencias básicas se refieren a las capacidades del alumnado para aplicar los conocimientos aprendidos en contextos diferentes a aquéllos en los que se aprenden, para la comprensión de la realidad y para la resolución de problemas prácticos planteados en situaciones de la vida cotidiana.

- El 84,7 % de los alumnos/as de los centros públicos recibe enseñanza en aulas con menos de 22 alumnos/as, según los datos aportados por los/as directores/as de los centros educativos. En la enseñanza concertada el 59,5% de los niños y niñas están escolarizados en grupos con más de 22 alumnos/as.
- El 67 % del alumnado está cursando 2º de Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en su “año idóneo” y el 21 % presenta un año de retraso en la escolarización.
- Los resultados muestran, al igual que en otros procesos de evaluación (PILSS, PISA...), que las diferencias presentan un sesgo de género. Así, en la competencia en comunicación lingüística, las alumnas obtienen mejores resultados medios que los alumnos (506 y 494,5 puntos respectivamente) y en competencia matemática son los alumnos los que obtienen mejores resultados medios (483 y 517 puntos).
- Los alumnos y alumnas que se encuentran en 2º curso de ESO en su año idóneo (1995), obtienen 75 puntos más de media en la competencia en comunicación lingüística y 75 puntos más en la competencia matemática que los alumnos y alumnas que llevan un año de retraso.
- Si relacionamos los datos de repetición con el rendimiento del alumnado en las competencias básicas evaluadas se pueden observar diferencias significativas entre aquellos alumnos y alumnas que han repetido y aquellos otros que no lo han hecho. Es especialmente reseñable la gran diferencia que se observa entre los alumnos/as que no han repetido y aquellos/as que lo han hecho en Primaria y Secundaria (107 puntos en la competencia matemática y 100 puntos en la competencia en comunicación lingüística).
- Los resultados obtenidos por los alumnos/as en las competencias evaluadas en función de la edad de escolarización muestran una diferencia de 28 puntos en la Competencia matemática y en una diferencia de 31 puntos en la Competencia en comunicación lingüística a favor de los niños y niñas escolarizados con menos de tres años en

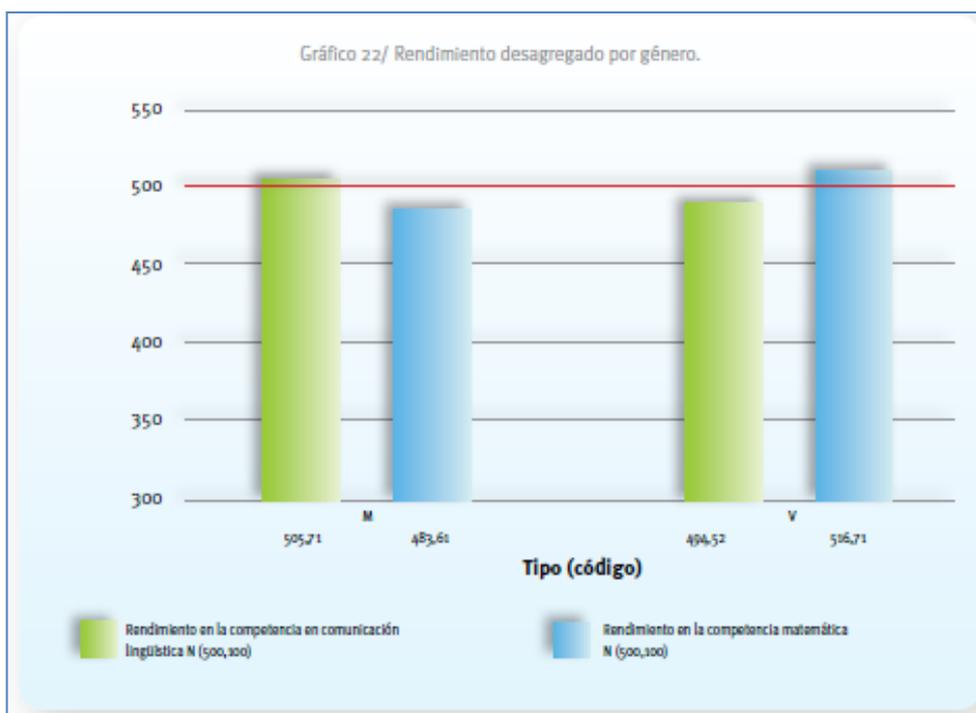
relación con aquellos se han escolarizado con 4 o 5 años. De lo que podemos inferir que la escolarización temprana de nuestro alumnado supone un plus importante a la hora de enfrentarse con éxito a los retos que les plantea el sistema educativo.

- En la competencia en comunicación lingüística, la mayoría del alumnado de Cantabria se concentra en los niveles 3, 4 y 5, en concreto el 52,5%. Es de destacar que el 25,5% se sitúa en los niveles 5 y 6, mientras que el 12,4% lo hace en los niveles 1 y < 1.
- Al correlacionar el índice socioeconómico y cultural del centro con la puntuación media obtenida en cada una de las competencias, se observa una correlación significativa. Lo que nos indica que el centro es una variable más influyente que las diferencias individuales a la hora de explicar los contrastes observados en los resultados.

B) Rendimiento del alumnado por competencias.

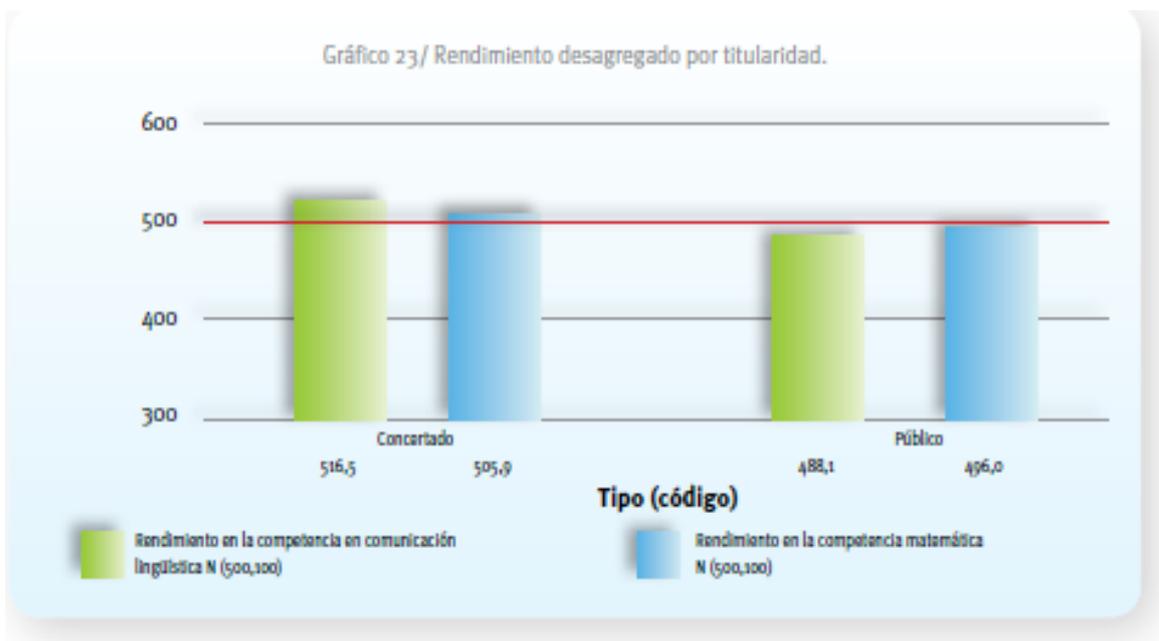
(Fuente: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria)

El gráfico muestra el rendimiento del alumnado por género:



Como vemos en el gráfico anterior, las diferencias en los resultados muestran un sesgo de género, es decir, se observa que en competencia en comunicación lingüística las alumnas obtienen mejores resultados que sus compañeros masculinos. En cambio, en competencia matemática son los alumnos quienes obtienen mejores resultados.

Si el análisis se realiza teniendo en cuenta la titularidad del centro, en ese caso se observa, como muestra el siguiente gráfico, que los centros concertados obtienen, en términos globales, mejores resultados que los centros públicos en las competencias evaluadas. Estas diferencias están condicionadas por el contexto socioeconómico y cultural y el tipo de alumnado que se escolariza en cada uno de ellos.



El gráfico y la tabla que se incluyen a continuación muestran que las diferencias de género, en cuanto a los resultados, no se comportan de igual modo en los centros públicos que en los concertados. Así, refleja que las diferencias en comunicación lingüística entre alumnos y alumnas, son menores en los centros públicos que en los concertados (7 y 14 puntos respectivamente); mientras que las diferencias en competencia matemática son

menores entre alumnos y alumnas en los centros concertados que en los públicos (25 y 39 puntos respectivamente).

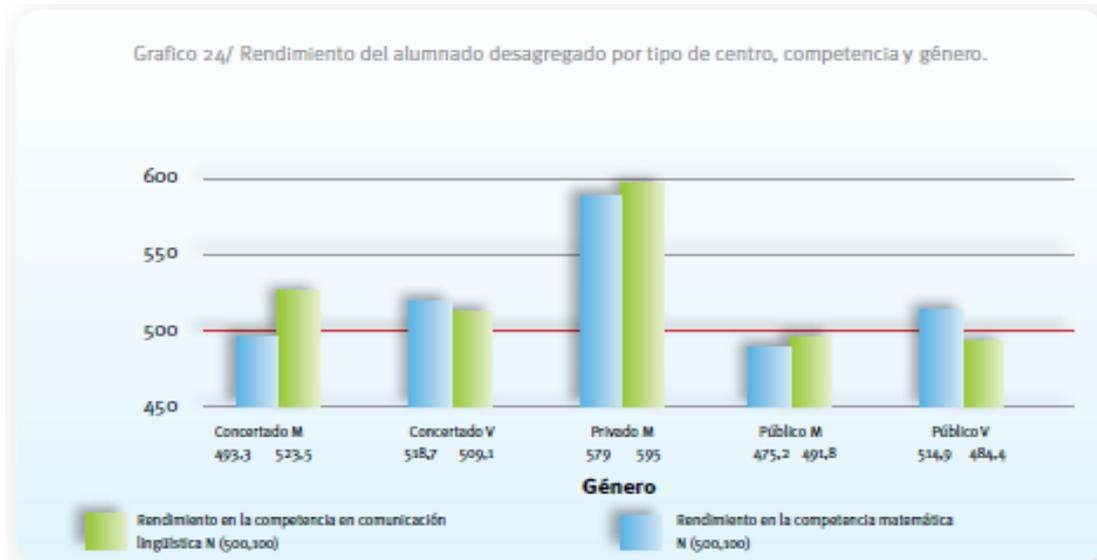


Tabla 29/ Rendimiento medio desagregado por tipo de centro y género.

| | Titularidad | | | | |
|---|-------------|--------|---------|---------|--------|
| | Concertado | | Privado | Público | |
| | Genero | | Genero | Genero | |
| | M | V | M | M | V |
| Rendimiento en la competencia matemática N(500,100). | 493,55 | 518,66 | 579,01 | 475,16 | 514,88 |
| Rendimiento en la competencia en comunicación lingüística N(500,100). | 523,48 | 509,13 | 594,97 | 491,81 | 484,36 |

Como puede observarse en el siguiente gráfico, hay dos sub-zonas en Cantabria que se encuentran por encima de la media de resultados, se trata de: B1 y A3, donde los alumnos/as obtienen 517'31 y 508'64 puntos, respectivamente. En el polo opuesto, en las que los alumnos/as obtienen menores resultados, son B3 y A1, con 459'58 y 466'99 puntos cada uno.

Las zonas B1 y A3 (las de mejores resultados) se corresponden, tal y como refleja el mapa explicativo, a Santander y a la Comarca del Besaya. Las

Enseñar a escribir en la E.S.O.

La escritura basada en el proceso

Montserrat Ferreras Ibáñez

zonas B3 y A1 (las de peores resultados) a la comarca del Pas-Pisueña y a Liébana.

| Rendimiento en la Competencia en comunicación lingüística N(500,100) | | | |
|--|-------------|---------------|---------------|
| Zona educativa | N | Media | Desv. ttp. |
| A1 | 29 | 466,99 | 91,41 |
| A2 | 145 | 471,87 | 89,71 |
| A3 | 697 | 508,64 | 107,27 |
| A4 | 112 | 471,24 | 94,43 |
| B1 | 1210 | 517,31 | 100,53 |
| B2 | 533 | 497,85 | 90,96 |
| B3 | 173 | 459,58 | 99,51 |
| B4 | 219 | 479,38 | 87,85 |
| C1 | 361 | 483,18 | 94,13 |
| C2 | 157 | 500,09 | 102,20 |
| Total | 3636 | 500,00 | 100,00 |

ZONAS EDUCATIVAS:



Los niveles de rendimiento de los alumnos en comunicación lingüística se clasifican del uno al seis teniendo en cuenta una nota media de 500 puntos y una desviación típica de 100. La tabla siguiente recoge los seis niveles de rendimiento y los puntos que se requieren para que el alumno/a alcance uno u otro nivel.

Puntos de corte en la Competencia en comunicación lingüística.

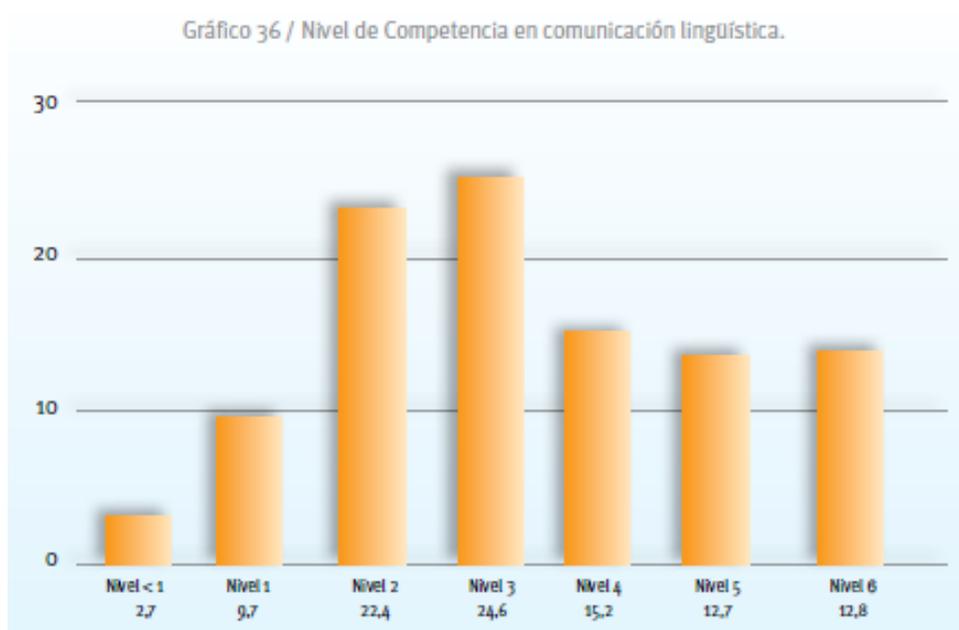
| Nivel del alumno/a | Puntos Corte |
|--------------------|--------------|
| Nivel 6 | > 619,78 |
| Nivel 5 | 563,74 |
| Nivel 4 | 507,70 |
| Nivel 3 | 451,67 |
| Nivel 2 | 395,63 |
| Nivel 1 | 339,60 |
| Nivel < 1 | < 339,60 |

Según su nivel de competencia los alumnos/as, al menos, saben:

| NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA |
|--|
| Niveles < 1: De la prueba no se puede extraer información significativa para la valoración del alumno/a. |
| Nivel 1: comprensión oral En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para entender el sentido global de un texto oral, reconociendo las ideas principales. <i>Comprensión lectora:</i> En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para localizar ideas e información relevante en el texto escrito. |
| Nivel 2: comprensión oral En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para comprender el sentido global del texto, recoger información e identificar datos importantes. <i>Comprensión lectora:</i> En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para seleccionar una información concreta que se le pide, comprender el vocabulario básico así como localizar y recuperar información importante. |
| Nivel 3: comprensión oral En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para comprender el desarrollo de una conversación entre diferentes personajes teniendo en cuenta el vocabulario, seleccionando y relacionando la información más importante. <i>Comprensión lectora:</i> En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para localizar, seleccionar y recoger la información que se les pide dentro de un texto adecuado a su edad, de |

| |
|--|
| <p>comprender el vocabulario y de manejar nociones de tiempo dentro del mismo. Se ayuda de elementos contextuales, como son los títulos y notas que acompañan a los textos, para interpretar la información contenidas en ellos.</p> |
| <p>Nivel 4: comprensión oral</p> |
| <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para recoger información, identificar datos importantes, captar la atención del hablante.</p> <p><i>Comprensión lectora:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para recoger información del texto, reconocer e identificar sus partes, relacionar las ideas del texto, captar la intención y sentido del texto, y organizar la información para utilizarla cuando se le pide.</p> <p><i>Expresión escrita:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para utilizar los elementos gramaticales que conoce, redactar coherentemente un texto para la tarea que se le pide con buena caligrafía y adecuada ortografía.</p> |
| <p>Nivel 5: comprensión oral</p> |
| <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a al menos muestra capacidad para recoger información, identificar datos importantes, captar la intención del hablante y relacionar las informaciones que recibe.</p> <p><i>Comprensión lectora:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para recoger información del texto, reconocer e identificar sus partes, relacionar las ideas del texto, comprender la intención y el sentido del texto, organizar la información para utilizarla cuando se le pide. Puede hacer una reflexión sencilla sobre el contenido del texto.</p> <p><i>Expresión escrita:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para utilizar los elementos gramaticales que conoce, redactar coherentemente un texto para la tarea que se le pide con buena caligrafía, adecuada ortografía y un vocabulario apropiado.</p> |
| <p>Nivel 6: comprensión oral</p> |
| <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a al menos muestra capacidad para recoger información, identificar datos importantes, captar la intención del hablante, relacionar las informaciones que recibe y valorarlas.</p> <p><i>Comprensión lectora:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para recoger información del texto, reconocer e identificar sus partes, relacionar las ideas del texto, comprender la intención y el sentido del texto, organizar la información para utilizarla cuando se le pide. Puede hacer una reflexión sobre el contenido del texto y valorarlo.</p> <p><i>Expresión escrita:</i></p> <p>En el desarrollo de la prueba el alumno/a muestra capacidad para utilizar los elementos gramaticales que conoce, redactar coherentemente un texto para la tarea que se le pide con buena caligrafía, ortografía y un buen nivel de vocabulario.</p> |

La mayoría del alumnado de segundo de secundaria, de Cantabria, se concentra en los niveles 3, 4 y 5, en concreto el 52,5%. Es de destacar que el 25,5% se sitúa en los niveles 5 y 6, mientras que el 12,4% lo hace en los niveles 1 y < 1. El siguiente gráfico muestra la distribución porcentual de los alumnos por niveles en competencia en comunicación lingüística.



A la luz de los datos expuestos hasta este momento, procedentes, como ya hemos señalado, de la 'Evaluación de diagnóstico 2008-2009' realizada en Cantabria, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El 52% de los estudiantes se encuentran en los niveles 3,4 y 5 de competencia lingüística, y una cuarta parte en los niveles 5 y 6, lo cual significa que, más de la mitad son competentes para redactar textos coherentes, ortográfica y caligráficamente correctos e, incluso, algunos de ellos, haciendo uso de un buen nivel de vocabulario.
- Las alumnas obtienen mejores resultados en competencia lingüística.
- Los resultados de los alumnos escolarizados de forma temprana son mejores que los de aquellos que fueron escolarizados más tarde.
- Los resultados de los alumnos repetidores (tanto en primaria como en secundaria) son peores que los de quienes se encuentran en su 'año idóneo' de escolarización.
- La estructura familiar, cultural y socioeconómica condicionan los resultados académicos.

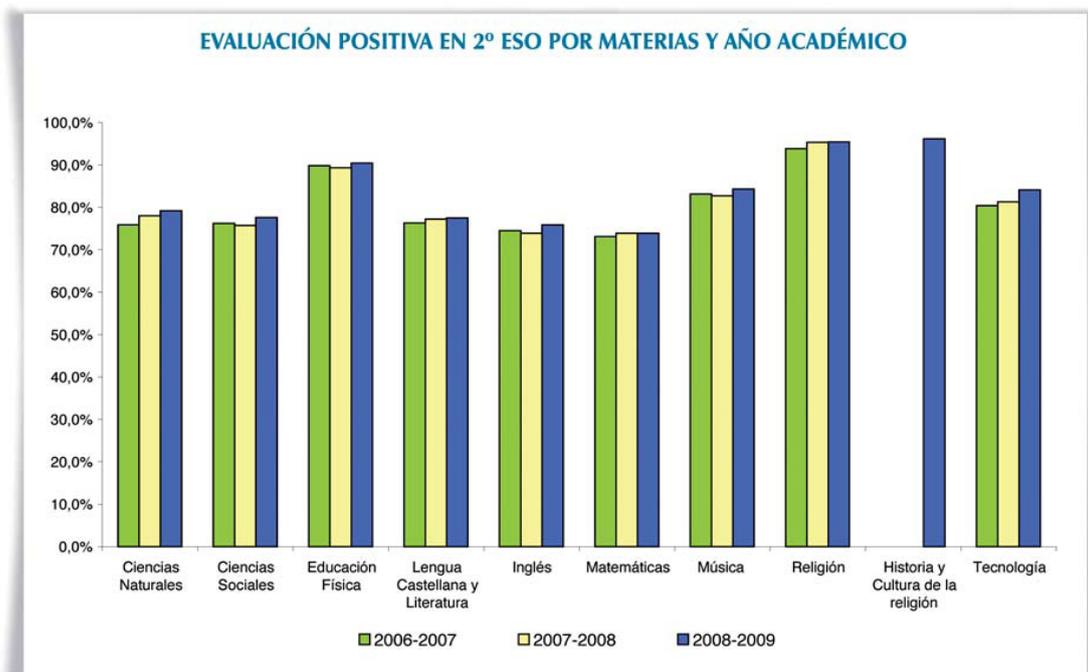
- Pese a la influencia de factores exógenos al propio centro, la acción del profesorado es determinante en los resultados.

2.2.2.- Resultados Académicos en la Educación de Cantabria 2008-2009

El informe de diagnóstico se puede completar –a fin de conocer, si cabe, aun mejor a nuestro alumnado- con el estudio elaborado por la Consejería de Educación titulado: ‘Resultados académicos en la educación de Cantabria 2008/2009’. Haremos mención, únicamente, a las cifras que se refieren a los resultados académicos de los alumnos de 2º de la E.S.O. por materias. Incidiremos en el hecho de que en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el porcentaje de aprobados es mayor en el caso de las mujeres. Dato este que coincide con la evaluación de diagnóstico, en tanto que ésta apunta que las mujeres obtienen mejores resultados en competencia lingüística (los hombres los obtendrían en competencia matemática).

Los siguientes gráficos ofrecen, por materias y sexos, los datos de la evaluación positiva de los alumnos desde el curso 2006-2007 hasta 2008-2009. Se aprecia que la evolución es positiva y que el porcentaje de alumnos que alcanza óptimos resultados se sitúa en el 77’5%.

| Curso | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Ciencias Naturales | 78,6% | 80,4% | 81,9% |
| Ciencias Sociales | 79,0% | 79,8% | 81,1% |
| Educación Física | 91,1% | 91,5% | 91,3% |
| Educación Plástica | 85,8% | 87,1% | 86,7% |
| Lengua Castellana y Literatura | 77,2% | 79,5% | 80,0% |
| Inglés | 76,0% | 75,3% | 76,6% |
| Matemáticas | 76,2% | 77,4% | 78,4% |
| Música | 83,5% | 83,0% | 85,8% |
| Religión | 95,0% | 95,7% | 95,3% |
| Historia y Cultura de la Religión | | | 96,1% |



Fuente: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria

2.2.3.- Informe PISA 2009

Por último, cabe mencionar los resultados del Informe PISA 2009⁹ puntualizando, eso sí, que si los datos analizados hasta ahora correspondían a estudiantes de 2º de la E.S.O., este informe ofrece resultados de alumnos de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. En él, aunque como ya dijimos, sólo se evalúa la competencia lectora y no la lingüística, se pone de manifiesto la necesidad de llevar a la práctica una nueva pedagogía que dé a luz un nuevo tipo de alumno, que esté preparado para ejercer sus funciones como ciudadano.

Según el informe, en 2009 los alumnos españoles volvieron a quedarse, en competencia lectora, por debajo de la media de la OCDE, situada en 493

⁹ El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Participan en el estudio 62 países.

puntos. No obstante, nuestro país con 481 puntos -20 más de los obtenidos en 2006- recuperó los niveles de 2003.

Por otro lado, entre las catorce comunidades españolas participantes, Cantabria se encuentra junto con Madrid, Cataluña, Castilla y León, Galicia, Asturias, País Vasco, Navarra y la Rioja, por encima de la media española. Si bien es cierto, la diferencia de puntuación obtenida por los alumnos de diferentes comunidades autónomas es, tan sólo, del 4%. Entre los factores que pueden influir en las diferencias entre comunidades, los expertos destacan el nivel de estudios de los padres.

Hay que señalar, también, que España, de forma global, se sitúa en el puesto 33 en lectura, mientras que Cantabria lo hace en el 20, al nivel de Portugal. Los alumnos cántabros participantes en la muestra, 1516 alumnos, avanzaron 13 puntos respecto al examen anterior.

Obviamos en este momento hacer ningún tipo de lectura positiva o negativa al respecto; estas quedan en los términos de la política, que utiliza los estudios –especialmente éste, de carácter internacional- como arma arrojadiza e instrumento político.

En ocasiones, los resultados de los estudios se convierten en argumento político para descalificar al partido que gobierna o, por el contrario, como motivo de vanagloria y propaganda para quien, gobernando, obtiene buenos resultados.

Sí hay que señalar, sin embargo, que la repercusión del mismo nos da idea de la importancia que la educación adquiere en el ámbito socio-económico; ya no queda restringida al contexto académico. Recalcamos una vez más, cómo adquiere fuerza el concepto de educar para la vida y cómo la lógica de la economía, incluso, del mundo laboral, se abren paso en la escuela.

3.- OBJETIVO Y MÉTODOS

Nuestro objetivo, a estas alturas, está perfectamente definido: tratamos de enseñar a escribir y, más en concreto, de hacerlo por medio de una estrategia que responda a las exigencias del actual currículum por competencias. Pretendemos que nuestros alumnos sean competentes lingüísticamente, lo cual, redundará de forma positiva en su vida académica – en la asignatura de lengua ¹⁰ y también en las restantes- y en su vida como ciudadanos.

Pero ya hemos visto que para enseñar a escribir –o como apuntamos al principio de nuestro trabajo, para ‘enseñar a hacer cosas con la lengua’- hay que tener en cuenta varios aspectos:

- 1.- Ha de enseñarse atendiendo al proceso.
- 2.- En dicho proceso intervendrán todas las habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar).
- 3.- Se enseñará a escribir distintos tipos de textos que estarán condicionados por el propósito primordial de los mismos.
- 4.- Se resaltará la utilidad del acto de escritura.

Podemos decir que, tal y como apuntaba Vygotsky (1987), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura es fundamental tener presente dos cuestiones: por un lado, favorecer el aprendizaje en contextos con significado, que hagan aparecer la necesidad de la escritura y, por otro, indicar, siempre que se hace producir un texto, por qué se escribe, para quién y cómo escribir; en definitiva, los problemas y necesidades de comunicación.

Dicho esto, antes de abordar nuestra propuesta metodológica, vamos a desarrollar las ideas que la sustentan para darle, si es posible, mayor solidez.

¹⁰ Según Teodoro Álvarez se ha de hablar, leer y escribir en las diferentes áreas que componen el currículum porque, precisamente, hacer ciencia sería, por ejemplo, hablar de ciencia. Por ello, este autor habla de la necesidad de distinguir entre la ‘lengua de instrucción o de enseñanza’ (en todas las materias) y ‘lengua como asignatura’ (Lengua Castellana y Literatura).

1.- Enseñar atendiendo al proceso

Aunque ya en los apartados anteriores se ha abordado este concepto, cabe, sin embargo, apuntar que nos apoyaremos en él y, exactamente, en los planteamientos ya mencionados de Björk y Blomstand. No solamente porque el esquema desarrollado por estos autores nos parece el más adecuado, sino porque para ellos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobran relevancia: la fase de planificación y, muy especialmente, los receptores del texto y la revisión del mismo¹¹. Afirman:

“resulta fácil entender y aceptar la premisa de que escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente nos será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas. El sentido común también nos dice que practicar cómo responder ante los textos nos ayuda a mejorar además como lectores al tiempo que adquirimos una mayor conciencia de las necesidades del lector.”¹²

En el siguiente cuadro se detallan los pasos propuestos en el modelo de Björk y Blomstand:

| | |
|---------------------------------|--|
| 1. TEXTOS MODELO | Estudio del primer texto modelo (15 minutos) |
| | Estudio del segundo texto modelo (10 minutos) |
| | Deducción de rasgos característicos (10 minutos) |

¹¹ Como ya dijimos anteriormente, Daniel Cassany es quién recoge el postulado de la escritura basada en el proceso en España y es por ello que este autor también nos servirá de referencia a la hora de plantear nuestra propuesta y documentarnos. De hecho, muchos conceptos trabajados por el autor español coinciden con los de Björk y Blomstand.

¹² Björk L. y Blomstand I., *Ibíd.*

| | |
|---|---|
| 2. PROCESO ESTRUCTURADO DE TRABAJO | Búsqueda memorística individual. |
| | Búsqueda memorística en grupo (5-6 minutos) |
| | Elección del tema (1-2 minutos) |
| | Listado de causas (2-3 minutos) |
| | Consulta en grupo (15 minutos para grupos de 3) |
| | Reflexión sobre la consulta al grupo (2-3 minutos) |
| | Centrarse en un texto corto (5 minutos) |
| | Listado de posibles contraargumentos o sugerencias alternativas (3-4 minutos) |
| | Manejarse con los contraargumentos (5 minutos) |
| | Estructurar el material (3-4 minutos) |
| Primer borrador (40-60 minutos) | |

| | |
|-----------------------------------|---|
| 3. OTROS ELEMENTOS | La crítica de los compañeros y la revisión. |
| | Los comentarios del profesor y la revisión. |
| | El diario de clase. |

Debemos señalar que tomaremos de este modelo su estructura básica y los principios esenciales que mencionaremos a continuación, ya que nos parecen determinantes a la hora de enseñar a escribir. Es decir, no nos detendremos en todos y cada uno de los momentos señalados por los autores, sino, en los que a nosotros nos interesan.

Asimismo, hemos de puntualizar que nos desmarcaremos de los tiempos establecidos por Björk y Blomstand para llevar a cabo la enseñanza de la escritura, optaremos, sin embargo, por un planteamiento más flexible, que se acomode a las capacidades del alumnado.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, creemos, por tanto, que son fundamentales las ideas de:

- Estudio de textos modelo y deducción de sus rasgos característicos.
- Fase de preparación y búsqueda de argumentos y contraargumentos.
- Crítica de los compañeros.
- Revisión.

En primer lugar, con relación a los *textos modelo*, es obvio que los alumnos deben conocer cómo ha de ser el texto que van a escribir –su forma, se entiende- para luego poder ponerse a trabajar. No se trata de dar recetas, ni de encasillar el proceso de escritura, sino de ofrecer los mimbres sobre los que después construir. Más aun, los alumnos deberán deducir los rasgos característicos del texto para, después, iniciar el proceso de construcción.

Imaginemos, a modo de ejemplo, a un alumno de arquitectura a quién se le enseña que un edificio debe tener cimientos, pilares, vigas, paredes y cubierta, pero después, él, haciendo uso de su creatividad, lo levantará, revestirá y decorará como desee.

El siguiente de los pasos, la *fase de preparación*, es vital y, probablemente, la que muchos escritores noveles pasan por alto. No es extraño escuchar la frase, ya tópica, del miedo al folio en blanco. Seguramente esto sucede porque antes no ha habido un proceso de preparación: de pensar en las ideas, de darles una primera forma, de buscar argumentos, pero también contraargumentos. Daniel Cassany (1995) afirma:

“las escritoras y escritores con experiencia saben que la materia en bruto del pensamiento debe trabajarse como las piedras preciosas para conseguir su brillo. Conciben la escritura como un instrumento para desarrollar ideas. Escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura”.

Tanto este autor como Björk y Blomstand, ofrecen un nutrido número de ejemplos para recoger y ordenar las ideas antes de ponerse a escribir. Hablan, por ejemplo, de mapas y redes, torbellino de ideas, modelos de exploración como la estrella y el cubo, palabras clave, escritura libre, listados de palabras, etc.

Hay que señalar que en este momento aún no se tiene en cuenta la audiencia a la que va dirigido el texto. Según Björk y Blomstand, “empezar preocupándose demasiado por la audiencia podría ser destructivo”.

Lo que sí está presente desde el primer momento es el tipo de texto, ya que el propósito del mismo condicionará nuestra búsqueda de ideas.

En tercer lugar, debemos señalar que la *crítica de los compañeros* es, sin lugar a dudas, un momento vital de este modelo. Permitirá que el escritor se enfrente, de manera inmediata, a las percepciones y opiniones de los lectores y que compruebe que, en muchas ocasiones, lo que está claro para él no lo está para quien lo lee, por lo que también se hará consciente de lo que requiere un texto: claridad, conexión entre ideas, cohesión, etc.

La crítica de los compañeros permitirá al escritor en particular y al grupo en general, hacerse más conscientes de las necesidades de los lectores y de sus puntos fuertes y débiles como escritores. Les ayudará a saber analizar y valorar un texto, convertirá el acto de escritura en un acto interactivo y social, capaz de mejorar el ambiente de la clase y la capacidad para cooperar de los alumnos. Evidentemente, para que estos objetivos se cumplan es necesario que la crítica camine por la senda del respeto y la participación, y que deberá ser el profesor quien guíe y propicie un proceso de crítica adecuado.

Hay que tener en cuenta, además, que la crítica de los compañeros será determinante en el proceso de escritura. El alumno deberá considerar las críticas que reciba su texto así como lo que él mismo aprenda de las aportaciones de demás, e introducir las correcciones que considere oportunas en su borrador¹³.

Por último, cabe señalar, con relación a la *revisión*, que es entre el primer borrador y la revisión final, cuando cobra mayor sentido la presencia del profesor. Si el docente se limita a valorar el producto final, entonces, el proceso de trabajo se cierra. Su intervención es necesaria cuando el alumno ya tiene el primer borrador, para asesorarle en cuanto al contenido: si es necesario ampliar las líneas de pensamiento y si la estructura es la adecuada al tipo de texto. Por supuesto, el objetivo es el de reescribir; y reescribir tantas veces como sea necesario hasta que el alumno escriba el texto correcto; es un paso determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las cuestiones de corrección lingüística y gramatical será mejor dejarlas para el final. Según Björk y Blomstand sería claramente perjudicial exigir corrección en el primer borrador porque podría provocar el bloqueo del escritor, el cual se concentraría en cuestiones superficiales cuando debería estar centrado en el contenido.

¹³ Ya veremos más adelante, y el propio esquema de Björk y Blomstand que acabamos de exponer lo refleja, que los alumnos, después de redactar su primer borrador deberán leerlo en voz alta, ante sus compañeros y, después, someterse a su crítica.

2.- En el proceso intervienen las cuatro habilidades: escribir, leer, hablar y escuchar

Resulta evidente después de haber visto el *modelo de la enseñanza de la escritura basada en el proceso*, que en él intervienen, necesariamente, las cuatro habilidades: escribir, leer, hablar y escuchar; sin embargo, nos gustaría detenernos aquí en la relación que existe entre lectura y escritura. Sin duda, podríamos también desgranar, mucho más, cómo se dan las restantes habilidades en el proceso; aunque, debido a las limitaciones del presente estudio y a nuestro enfoque, creemos más oportuno centrarnos en estas.

Si bien en este estudio defendemos algo tan simple como es que para aprender a escribir hay que escribir, o como afirma Daniel Cassany “aprender a usar la escritura”, también hay que “aprender a cultivar la sensibilidad escrita” y para ello es fundamental leer¹⁴; sólo leyendo el escritor es capaz de probar muchos y diferentes platos, y definir así los gustos propios.

El mismo Cassany (1995) afirma que “el estilo y el método es al autor, como el carácter a la persona: todos somos distintos. (...) Hay tantas maneras de escribir como escritores y escritoras”; a lo que añadimos, como lectores y lectoras, porque, además de la práctica de escribir, leer es lo que permite al escritor enriquecerse.

Además, debemos tener en cuenta que leer permite al escritor tomar conciencia del lector y de sus necesidades. Si bien es cierto que no debe ser lacayo de los gustos del público (concepto de literatura comercial) sí saber cuáles han de ser los rasgos que deberán poseer sus textos a fin de resultar claros, inteligibles, atractivos, etc. En definitiva, los rasgos que deberá cumplir para la consecución de sus objetivos.

Por lo tanto, leer es fundamental, según la terminología de Cassany, para: “cultivar la sensibilidad escrita” y “tomar conciencia del lector”; además, podemos añadir que es necesario para enseñar a nuestros alumnos a

¹⁴ Tal y como afirma Álvarez Angulo (2010) “en la práctica diaria de una persona letrada, es casi imposible separar las destrezas de escritura de las de lectura. En un sentido, sí es teóricamente posible leer sin escribir, pero es casi imposible escribir sin leer”

descubrir al autor que hay detrás de toda obra y, al mismo tiempo, saber extraer toda la riqueza de un texto, y analizarlo.

Como afirma Lucy McCormick en *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria* (1992):

“Aunque los maestros no tengan archivos de información sobre los autores, pueden ayudar a los niños a hacer conjeturas sobre el autor con preguntas como ‘¿De dónde habrá tomado esta información?’ O ‘Me pregunto por qué el autor empezó este relato de esta forma’. Todas las técnicas que los niños usan en su propia escritura pueden ser encontradas en los libros de otros autores. Casi todas las preguntas de escritura tienen preguntas de lectura paralelas y a la inversa.”

Esta propuesta es, sin duda, de sumo interés porque la autora habla de listados de preguntas que los alumnos podrían hacer a sus lecturas y a sus escrituras. Se expone a continuación un ejemplo de listado de preguntas de lectura-escritura:

| | ESCRITURA | LECTURA |
|---------------------|--|--|
| FOCO/IDEA PRINCIPAL | <p>¿Qué es lo que estoy tratando de decir? ¿Por qué elegí este tema, y qué es lo más importante dentro de él?</p> <p>¿Cómo puedo hacer saber a los lectores cuál es el tema principal y cuáles son los subtemas?</p> | <p>¿Qué es lo principal que este autor está diciendo? ¿Por qué eligió eso, qué era lo importante en ese tema?</p> <p>¿Hay un tema principal? ¿Cómo nos muestra el autor cuál es el tema principal y cuáles los subtemas?</p> |
| COMIENZOS | <p>¿Cómo podría yo comenzar esta composición? ¿Y de qué otra forma? ¿Qué diferencia representará un comienzo u otro?</p> | <p>¿Cómo comenzó el autor: con una cita, una descripción, un diálogo, una acción, una observación del escenario, una idea...? ¿Dónde, en</p> |

Enseñar a escribir en la E.S.O.

La escritura basada en el proceso

Montserrat Ferreras Ibáñez

| | | |
|----------------|---|---|
| | <p>¿Qué efecto causará cada una de esas posibilidades sobre el lector?</p> <p>¿Por lo general empiezo todos los textos de la misma manera?</p> <p>¿Cómo puedo mejorar mis comienzos?</p> | <p>la secuencia de acontecimientos, el autor inició el texto? ¿De qué otra forma podría haberlo empezado? ¿Por qué decidió que fuera así? ¿Qué expectativas plantea? ¿Es efectivo el comienzo? ¿Qué puedo aprender de lo que hizo este autor?</p> |
| PERSONAJES | <p>¿Tengo un personaje principal, yo mismo u otro? ¿Cómo puedo dar vida a este personaje? En literatura los autores muestran a los personajes mediante sus diálogos, sus reacciones ante los acontecimientos y mediante detalles significativos. ¿Puedo hacer lo mismo? ¿Mis personajes son reales y humanos o son chatos? ¿Cambian durante el relato? ¿Mostré los cambios?</p> | <p>¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cómo (y en qué parte del texto) el autor los introduce? ¿Algunos personajes parecen tener más vida que otros? ¿Qué puedo aprender de eso? ¿Cómo cambian los personajes? ¿Cómo interactúan con los acontecimientos?</p> |
| CLIMA | <p>¿Cuál es el tono en este texto? ¿En qué parte puedo transmitir un clima? ¿Lo debo intensificar o alterar durante el relato? ¿Dónde y por qué? ¿Cómo puedo crear esos cambios? ¿Logro dar un clima?</p> | <p>¿Cuál es el tono, el clima de este texto? ¿Dónde lo noto por primera vez? ¿Cambia? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cómo crea el autor ese clima? ¿Por qué lo eligió?</p> |
| PUNTO DE VISTA | <p>¿Quién tiene que contar la historia? ¿Por qué? ¿Cuáles son los puntos de vista alternativos? ¿Dónde debe colocarse la cámara? ¿Qué secciones requieren un</p> | <p>¿Quién cuenta la historia? ¿Dónde se ubica la cámara? ¿Cambia, de primeros planos a planos generales, de la perspectiva de una persona a la de otra? ¿Cómo</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | primer plano? ¿Durante qué secciones la cámara debe tomar distancia? ¿Cómo puedo hacer esas transiciones? ¿Hay lugares en mi texto donde se pierde el punto de vista? | hace el autor esas transiciones? ¿Por qué el autor elige el punto de vista que domina el relato? |
| SECUENCIA | ¿Cómo puedo secuenciar mi texto? ¿Cuáles son las alternativas? ¿Funcionará mejor un tipo de secuencia que otro? ¿Por qué? ¿Debo presentar al lector mi estructura o dejarla implícita? ¿Se perderá el lector? ¿De qué otra forma puedo hacer esto? ¿Hay secciones en las que las transiciones parecen abruptas? ¿Qué puedo hacer para solucionarlo? | ¿Cómo secuencia el autor los acontecimientos o ideas? ¿Es cronológica la secuencia? ¿De causa-efecto? ¿Retrospectiva? ¿De la idea principal a los detalles? ¿Cómo transmite el autor un sentido de la estructura? ¿Me pierdo en algún momento? Si es así, ¿qué ocurre en el texto que causa esa confusión? ¿Qué puedo aprender sobre cómo secuenciar mi propia escritura? |

Evidentemente, esta lista de preguntas de lectura-escritura se centra en un tipo de texto literario, y en un género, la novela, pero podría realizarse para cualquiera. Sería un método muy útil para los alumnos ya que, con la práctica, les haría conscientes, rápidamente, de las virtudes y defectos de un texto y, lo que es más importante, serían capaces de formularse las preguntas oportunas para analizarlo y aprender de él.

Esta idea entronca con la de Björk y Blomstand, quienes proponen que los aprendices de escritor lean sus textos en voz alta, delante del resto de compañeros, para que ellos, por medio de una crítica constructiva, reconozcan los valores del mismo y aquello que sea necesario mejorar, produciéndose así

un proceso de creación y aprendizaje colectivos. Los listados podrían ser una forma de que los alumnos aprendieran a criticar¹⁵.

Finalizamos este acercamiento a las habilidades de la lectura y la escritura afirmando que es inevitable trabajar una sin relacionarla con la otra. Podemos concluir que leer y escribir se sitúan en la misma órbita, según María del Carmen González Landa (2009), profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Madrid, los procesos de leer y escribir son:

“actividades humanas de recepción, producción y utilización de enunciados verbales con distintos géneros, registros y contenidos, escritos o multimodales para finalidades específicas, en contextos culturalmente organizados, y ejecutados por sujetos, según terminología de Bajtín, cronotópicamente situados y que, por lo mismo, implican simultáneamente a nuestra dimensión personal (biológica, corporal, motriz, psíquica, emocional, ético-pragmática, mental y cognitiva, estética y lingüística) e interpersonal y sociocultural.”

3.- Se enseñará a escribir distintos tipos de textos

Puesto que existen distintos tipos de textos, habrá que enseñar a los alumnos a trabajarlos todos. No hace falta decir que no es lo mismo narrar, que exponer o argumentar, por ello también las estrategias para acometerlo serán diferentes en cada caso.

Por otro lado, el dominio de los diferentes tipos de textos permitirá a los estudiantes manejarse en las diversas actividades de la comunidad e integrarse en su cultura. Ahora bien, ¿cuántos tipos de textos existen?

Por lo general se habla de textos narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos; sin embargo, hay autores que precisan más. Teodoro Álvarez Angulo, por ejemplo, distingue entre textos y géneros discursivos, y establece correspondencias entre ellos. Así, un texto narrativo o relato se correspondería con géneros discursivos como: el cuento, el relato breve, la biografía, etc.; el

¹⁵ Los listados, al principio, hasta que los alumnos adquiriesen la destreza de realizarlos por ellos mismos, podrían ser entregados al grupo en el momento de la lectura del texto escrito. Con la práctica, lo ideal, es que ellos mismos sepan hacerse las preguntas adecuadas.

texto descriptivo con el retrato, el paisaje, la entrada del diccionario, etc.; el texto expositivo con un artículo de divulgación científica, exposiciones y explicaciones científicas, la unidad didáctica de un libro de texto, etc.; el texto argumentativo con un artículo de opinión, un mensaje publicitario escrito, una carta al director, una sentencia judicial, etc.; el texto dialogado con un diálogo en la novela, un diálogo teatral, una entrevista, etc. Álvarez Angulo habla también de la reducción- condensación de información, lo cual se correspondería con géneros discursivos como el resumen, el esquema, la indexación, etc.; y, por último, la expansión de información que se correspondería con el comentario o glosa.

Björk y Blomstand también distinguen entre tipos textuales y géneros, considerando que el concepto de género es más amplio (géneros literarios, discursivos, etc.) y que los tipos textuales son sus *componentes básicos*. Asimismo, defienden que lo que define un tipo textual es su *objetivo primordial*, o sea, lo que el escritor o escritora quiere hacer con él, mientras que el género es: el contenido y la forma que el lector de una cultura espera encontrarse. Siguiendo esta idea, los tipos de textos que proponen son:

- La narración. El propósito primordial es el de contar una historia.
- El análisis de causas. El propósito primordial es explicar las causas de algo.
- La resolución de problemas. El propósito primordial es solucionar un problema.
- La argumentación. El propósito primordial es afirmar algo acerca de alguna cosa o adoptar una postura con respecto a un tema.
- El resumen. El propósito primordial es proporcionar una versión abreviada del contenido de otro fragmento escrito, sin comentarlo ni evaluarlo.

La tipología presentada por Björk y Blomstand pone sobre el papel lo que son, en definitiva, funciones básicas del lenguaje humano: analizar causas, solucionar problemas, tratar de convencer o de explicar, y si queremos que nuestros alumnos sean competentes lingüísticamente no podemos pasar esta

circunstancia por alto, es necesario que les enseñemos a escribir distintos tipos de textos.

4.- Se resaltaré la utilidad del acto de escritura

Decíamos al principio que enseñar a escribir debe ser: enseñar a hacer cosas con las palabras, y podemos añadir en este punto que es: *hacer cosas con las palabras para conseguir algo*.

Hasta ahora hemos hablado de los usos sociales de la escritura, de la necesidad de escribir para vivir en comunidad, incluso, del hecho de que la escritura está presente desde el mismo momento del nacimiento, ya que la inscripción en el registro civil da fe de nuestra existencia a la sociedad.

Pero, vamos más allá, al terreno exclusivamente académico. Tal y como explicábamos al hablar del currículum basado en competencias, éste comporta la formación en unos aprendizajes que tienen como característica fundamental la capacidad de ser aplicados a otras situaciones, y que están basados en problemas y casos reales.

Así, podemos afirmar que las competencias básicas implican “la habilidad de satisfacer demandas complejas”¹⁶ y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada logrando una acción eficaz, o bien “enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que el estudiante se desenvuelve”¹⁷.

Pues bien, todos estos argumentos apoyan la necesidad de dejar claro a nuestros alumnos la utilidad del texto que deberán escribir, de resaltar la utilidad del trabajo que van a desarrollar. No obstante, la idea que termina de darnos la razón, es que el docente debe motivar a los alumnos y la mejor manera de hacerlo es dotar de sentido la tarea que les proponemos.

Según Goñi Zabala (2005) “un conocimiento lleva a la competencia cuando nos habilita para resolver un problema” y “lo más importante no es lo que el docente dice en el aula, ni la información que pone a disposición de sus

¹⁶ Proyecto DESECO de la OCDE.

¹⁷ Monereo y Pozo, Monográfico de Cuadernos de Pedagogía de Julio-Agosto 2010 sobre CC.BB.

estudiantes, lo más importante es, sin duda, lo que consigue que sus estudiantes hagan”.

En este marco aparece el concepto de *trabajo por tareas*; recogemos para definirlo la aportación del grupo de investigación iCOBAE¹⁸ (Innovación en Competencias Básicas) de la Junta de Andalucía, dirigido por Fernando Trujillo y Miguel Ángel Ariza, quienes afirman:

“una tarea es una secuencia didáctica organizada de tal forma que ayude a los estudiantes a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con la experiencia vital de los propios estudiantes. Así, la tarea se descompone en una secuencia de actividades, de distinto tipo, que sirven de andamiaje al estudiante para ir logrando actividades gradualmente, más complejas”.

El siguiente gráfico esquematiza el concepto de trabajo por tareas:



El trabajo por tareas –aunque permitiría una descripción más somera- podemos decir que se apoya en tres pilares básicos:

- Se propone una tarea final que será el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se van proponiendo otras tareas concretas y evaluables para la realización de la tarea final.

¹⁸ <http://icobae.com>

- Las tareas se llevan a cabo utilizando los conocimientos, estrategias o herramientas que componen los bloques de contenido del currículum.

Defendemos que este método de trabajo sería perfectamente aplicable a la enseñanza de la escritura, y que nuestra propuesta, como veremos a continuación, trata de integrarlo.

4.- PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UN AULA DE 2º DE E.S.O.

Elegimos 2º de Secundaria para plantear nuestra propuesta de trabajo por varias razones: primero, consideramos que los alumnos de este nivel están capacitados para afrontar la tarea y, segundo, nos ajustamos así a los datos aportados al principio de este estudio, cuando hablábamos de la situación del alumnado de 2º de la ESO. No obstante, el método de trabajo bien podría aplicarse en toda la educación secundaria obligatoria; bastaría con amoldarse a las exigencias del nivel, especialmente, en cuanto a lo que se refiere al grado de dificultad. No podemos ser igual de ambiciosos con el producto final de un alumno de 1º que con el de otro de 4º, pero sí, igual de ambiciosos con su grado de implicación y esfuerzo.

Grosso modo, podemos decir que nuestra propuesta de trabajo consiste en: elaborar el periódico de la clase. Se hará a lo largo del curso académico, abordando de forma sucesiva distintos tipos de texto. Aplicaremos para enseñar a escribirlos, los principios metodológicos que explicábamos en el apartado anterior, y tomaremos textos modelo de la realidad. Es decir, nos planteamos una tarea final: elaborar nuestro propio periódico con informaciones surgidas en el aula, en el IES y en el entorno próximo de los alumnos; y lo llevaremos a cabo por medio de tareas intermedias, de la elaboración de textos periodísticos que nos permitirán ir creando el periódico. Pero, al mismo tiempo, nos basaremos en la enseñanza de la escritura como proceso para que aprendan a escribir y trabajar dichos textos.

Con esta propuesta de trabajo conseguiremos:

- 1.- Enseñar a hacer cosas con la lengua.
- 2.- Poner el acento en el proceso (en el *saber hacer*) en vez de en el resultado (el *saber*).
- 3.- Conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad.
- 4.- Formar ciudadanos capaces de entender y saber producir textos periodísticos.
- 5.- Fomentar el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

6.- Hacer conscientes a los alumnos de su proceso de aprendizaje.

7.- Formar alumnos competentes lingüísticamente.

Debemos puntualizar además, que hemos elegido los textos periodísticos porque su uso es especialmente significativo para nuestra sociedad. Si lo que deseamos es que las experiencias de aprendizaje se basen en la realidad, nada más apegado a ella que la prensa. Por otro lado, trabajarla en la escuela es la mejor manera de forjar ciudadanos activos, librepensadores y críticos. Tal y como afirma Felipe Zayas (1993), “la utilización de la prensa no se ha de considerar únicamente como un recurso didáctico para el estudio de la lengua, sino que el conocimiento del discurso periodístico, en su doble vertiente de la comprensión y la producción, forma parte del objeto de aprendizaje del área”.

Hemos de matizar también, que nuestra propuesta de trabajo no se plantea como una secuencia didáctica; al tener en cuenta que estamos hablando de un curso completo y de diversidad de textos, dicho objetivo se nos antoja excesivamente ambicioso para este trabajo, lo que no descarta la posibilidad de desarrollarlo en otro ámbito. Lo que haremos es explicar cómo trabajaríamos, por ejemplo, uno de los textos previstos: la noticia. Entendemos que de esa forma y con lo hasta aquí expuesto, cualquier docente podría programar sus propias sesiones.

| TÍTULO | “Redactamos nuestro periódico” |
|-----------------|---|
| TEMPORALIZACIÓN | Seis meses, una hora a la semana. Tres bloques temporales y de contenido, un bloque cada dos meses. Podrán hacerse modificaciones en función de las particularidades del calendario escolar y/o de otras actividades programadas que interfieran en la actividad lectiva. |
| MATERIALES | Prensa regional, ordenador y conexión a internet, cuaderno, diario de clase, espacio en el aula con posibilidad de agrupar a los alumnos en corrillos, con las sillas formando círculos. |
| | Primer bloque: la noticia. Segundo bloque: el reportaje (Tipos de textos, según terminología de Björk y Blomstand: de análisis de causas y de resolución de |

| | |
|-----------------------------|---|
| TAREAS INTERMEDIAS | problemas). Tercer bloque: el artículo de opinión (Textos argumentativos). No se trabaja explícitamente el resumen porque es una actividad inherente a la elaboración de textos periodísticos. Es muy frecuente su uso para la elaboración de reportajes, por ejemplo. 2º E.S.O. Veinte alumnos. |
| AGRUPAMIENTO | No abordamos aquí la casuística de alumnos extranjeros o con necesidades educativas especiales. Puntualizamos también que, cuanto menor sea el número de alumnos, más sencillo será el proceso. |
| COMPETENCIAS BÁSICAS | Las competencias básicas que se trabajan son: competencia lingüística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal. |

Está claro que en esta tarea nos centramos en las cuestiones de redacción, obviamos otro tipo de enseñanzas como serían: la creación de anuncios y viñetas, la maquetación y la fotografía. Para ello deberíamos de ponernos de acuerdo con otro u otros docentes que se implicaran en la tarea, por ejemplo, el profesor de plástica. El objetivo es el de publicar un periódico real, con interés para los alumnos y sus lectores.

Explicamos a continuación cómo abordaríamos el primer bloque, en el que enseñamos a escribir noticias. Creemos, como ya comentamos, que ello puede ayudar a comprender mejor nuestra propuesta.

4.1.- TRABAJANDO LA NOTICIA

Ya hemos dicho que nos dedicaremos a enseñar a escribir noticias durante dos meses. Nuestro objetivo no es que los alumnos produzcan muchos textos, sino que los que produzcan respondan a un verdadero proceso de creación personal y auto-aprendizaje.

No nos pondremos límites temporales excesivamente castrantes, aunque sí lo suficientemente controlados como para que las sesiones transcurran dentro de un ritmo de trabajo estimulante, en el que los aprendices de escritor no se pierdan en vaguedades; pero, que tampoco se despisten por

la vorágine del cronómetro. Esto ya quedará de la mano del docente, de su habilidad para motivar y movilizar a los estudiantes, y de las capacidades de la clase.

Las ideas que, de partida, debe tener claras el profesor son:

1.- Nos interesa que los alumnos sean capaces de redactar noticias, es decir, que adquieran las destrezas necesarias, por lo que habrán de evaluarse sus progresos, no la brillantez del producto final. Evidentemente, no todos los alumnos tienen las mismas cualidades.

2.- Sobre el primer borrador caben tantas re-escrituras como el alumno necesite, de hecho, ahí se encuentra una de las claves fundamentales del aprendizaje. Debemos dejar claro al alumno que ese es un momento fundamental del proceso y que el primer borrador no es nunca el texto definitivo, ni siquiera para escritores con una experiencia y dotes relevantes.

3.- El profesor deberá actuar de *acompañante*, guiando el proceso, ofreciendo *ayuda ajustada*.

4.- La corrección lingüística será el último aspecto que se aborde para que no se convierta en cortapisa del proceso creativo.

5.- El alumno deberá ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, para ello escribirá un diario de clase.

Nociones básicas sobre la noticia:

La noticia se centra en hechos de actualidad y de interés social y el periodista se vale de ella para contar algo: lo que alguien ha hecho, lo que ha sucedido e, incluso, avanza lo que sucederá. Los siguientes titulares (ficticios) son ejemplo de ello:

Eduardo Mendoza ofrecerá una conferencia en el Ateneo de Santander el próximo 23 de septiembre.

Lleno absoluto en la conferencia ofrecida por Eduardo Mendoza en el Ateneo de Santander

Un lector increpa a Eduardo Mendoza durante su conferencia en el Ateneo de Santander.

Estos ejemplos nos dan pista de dos aspectos relevantes a la hora de enseñar a escribir noticias a nuestros alumnos: 1.- la importancia del titular, el cual avanza el núcleo de la información, en torno a él girarán todos los datos que aportemos para explicarlo y, 2.- la temática de las noticias, que se limitan a ofrecer datos, no opiniones ni valoraciones, para eso tendremos los textos argumentativos.

La noticia responde a las 6 w's: qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué. Por otro lado, su estructura es la de la pirámide invertida, esto es, el orden de aparición de los datos irá decreciendo en importancia a medida que avanza la redacción, y aunque hay quien pone en entredicho este planteamiento y defiende otros esquemas para su creación, lo cierto es que siempre, lo más importante de la información, lo que explica el hecho, se encuentra al principio, el resto del cuerpo de texto supondrá ir añadiendo datos que explican e, incluso, complementan lo que se está contando.

Por último, habremos de tener en cuenta a la hora de enseñar a escribir a nuestros alumnos que: en la noticia no caben valoraciones ni expresión de la subjetividad personal, por tanto, los adjetivos serán, únicamente, explicativos o especificativos. Como nuestro objetivo es el de ser entendidos por la mayoría, las oraciones deberán seguir el orden lógico: sujeto, verbo y predicado; y daremos prioridad a la coordinación frente a la subordinación. Asimismo, las dimensiones y medidas deberán ser ejemplificadas de tal manera que el lector lo entienda rápidamente. Por ejemplo, *“el territorio devastado por las llamas medía un millón de metros cuadrados, dos veces la extensión de la comunidad de Cantabria”*. Con relación al tiempo verbal, por lo general, se utilizará el presente de indicativo o, en su defecto, el presente histórico¹⁹.

¹⁹ Es cierto que, con frecuencia, aparecen en los periódicos textos que vulneran estas reglas básicas, lo cual nos debe hacer dudar de la calidad del mismo y/o de sus redactores, así como del objetivo espurio que, a veces, esconden. Basta preguntarse si es lícito un titular 'informativo' que rece: *Ridículo de Zapatero en el mitin de Santander, apenas 300 personas acuden a escuchar al candidato socialista*. ¿No sería más adecuado el siguiente titular?: *Zapatero apenas logra congrega a 300 personas en el mitin de Santander*. Será después, el lector quien deberá hacer su propia reflexión en virtud de los datos que haya leído.

Expuestas estas nociones básicas –evidentemente para el profesor, no para dárselas como receta a los alumnos, ya veremos que a ellos, lo que les facilitaremos son textos modelo- explicamos cómo abordaríamos el proceso:

1.- Explicamos en qué consistirá la tarea

Empezaremos a trabajar una vez que hayamos explicado a los alumnos en qué consistirá nuestra tarea: la elaboración del periódico de la clase, cómo lo abordaremos, cuáles serán los tiempos y los objetivos. Será conveniente también, especificar qué se espera de cada alumno y cómo se valorará su trabajo. Para la valoración proponemos la *rúbrica*. En ella aparecen perfectamente especificadas las destrezas que se espera alcancen los estudiantes y la puntuación que corresponde según el grado de adquisición de las mismas. Sería válido elaborar rúbricas para la tarea final y para cada uno de los bloques de contenido (la noticia, el reportaje, el artículo de opinión). Incluimos a continuación un ejemplo de rúbrica, en este caso, para la tarea final:

| Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | Puntos |
|---------------------------------------|--|--|---|---|--------|
| Contenidos | Textos muy poco trabajados. | Textos correctos pero sin aportaciones personales. | Textos correctos, trabajados y con aportaciones personales. | Textos muy correctos y muy trabajados, con aportaciones personales y más allá de lo que se le pide. | |
| Organización de los contenidos | Apenas se ajusta a la estructura textual. | Se ajusta pero con problemas para lograrlo. | Se ajusta a la estructura textual con facilidad. | Se ajusta a la estructura textual con perfección y brillantez. | |
| Aspectos lingüísticos | No utiliza un lenguaje adecuado y comete incorrecciones. | Utiliza un lenguaje adecuado pero, de vez en cuando, | Utiliza un lenguaje adecuado, correcto y rico. | Utiliza un lenguaje adecuado, correcto y rico y se | |

| | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|--|
| | | comete alguna incorrección. | | preocupa por ser preciso buscando el vocabulario ajustado. | |
| Aspectos gramaticales | Comete muchos errores. | Comete algún error pero no es llamativo. | No comete errores. | Es muy correcto y habilidoso en cuestiones gramaticales. | |
| Presentación | Mala presentación. | Presentación correcta pero poco atractiva. | Presentación correcta y visual. | La presentación está muy trabajada y es muy atractiva visualmente. | |
| Trabajo en grupo | No trabaja bien en grupo, es demasiado individualista. | Trabaja bien en grupo pero sólo con sus afines. | Trabaja bien en grupo con todos sus compañeros. | Trabaja bien en grupo con todos sus compañeros y favorece el clima necesario para que se desarrolle este tipo de trabajo. | |

2.- Explicamos en qué consistirá el proceso de trabajo de escritura

Así como el paso anterior no habría por qué darlo al comienzo de cada uno de los bloques que hemos establecido (la noticia, el reportaje, el artículo de opinión), éste sí, siempre que sea necesario. Los alumnos deben entender las diferentes etapas y saber que cada una de ellas es parte integrante del proceso. Por ello, sería interesante proyectar una transparencia en la que se

Enseñar a escribir en la E.S.O.

La escritura basada en el proceso

Montserrat Ferreras Ibáñez

dejen claros cada uno de los pasos. El siguiente cuadro se inspira en los planteamientos de Björk y Blomstand:

ESCRIBIR UNA NOTICIA ES UN PROCESO

| | |
|-----------------------------|--|
| Objetivos | ¿Para qué sirve leer y escribir noticias? |
| Ejemplos de noticias | Estudiarás el contenido, las ideas y las técnicas narrativas de las noticias, te servirá como ejemplo y fuente de inspiración. |
| Dar el primer paso | Buscad un tema de interés y de actualidad en el instituto e, individualmente, haced un mapa de ideas. |
| Borrador | Escribe tu primer borrador. Deja espacio para los comentarios de los demás y para tu propia revisión. |
| Crítica | Trabajarás en un pequeño grupo en el que se trabajarán conjuntamente los textos de cada alumno. El profesor también te hará recomendaciones y comentarios. |
| Lenguaje | Se impartirán pequeñas lecciones sobre estilo, sintaxis, párrafos. |
| Revisión | Mejorarás tu borrador gracias a los comentarios que te han hecho y a lo que has aprendido tú mismo en el proceso. |
| Versión definitiva | Tu versión definitiva deberá estar bien presentada. |
| Presentación | Presenta tu texto a ordenador. |
| Lectura en alto | Lee en voz alta tu texto a los compañeros de clase. |
| Publicación | Las noticias más interesantes y mejor elaboradas formarán parte del periódico de la clase. |
| Diario de Clase | Escribe tus reflexiones sobre lo que has aprendido. |

3.- Ofrecemos a los alumnos dos textos modelo

Elegimos de la prensa 'diaria' dos textos modelo, y recalcamos la palabra 'diaria' porque no hay nada más antipedagógico y contrario a nuestros objetivos que la tan acostumbrada práctica de los docentes de guardar los textos para trabajarlos de un curso a otro. Hacerlo desvirtúa el sentido del discurso periodístico y, en definitiva, las posibilidades que ofrece de conectar, directamente, el proceso de aprendizaje con la realidad.

Puntualizar, además, que hemos de elegir textos sencillos, que de forma clara permitan identificar y deducir a nuestros alumnos los rasgos característicos de la noticia. En nada les beneficiaría que eligiéramos noticias especialmente largas o complicadas.

Se repartirá a cada alumno el primer texto modelo, les daremos tiempo para leerlo en voz baja, de forma individual y, después, proyectaremos una transparencia en la que les haremos preguntas que deberán responderse a la luz de la noticia. El siguiente paso será que, por parejas, comenten sus respuestas.

A continuación se hará lo mismo con el segundo texto: primero, lectura y trabajo individual y, después, por parejas.

El tercer paso consistirá en poner en común, todo el grupo, las ideas que se han extraído y con la ayuda del profesor tratar de descubrir cómo se redactan las noticias. Por último, cada alumno escribirá en su cuaderno los rasgos característicos de la noticia siguiendo una plantilla que proporcionará el profesor.

Por supuesto, todo el proceso estará guiado por el docente, pieza clave en la construcción del conocimiento, en el mantenimiento del orden y en la consecución del ritmo y ambiente de trabajo necesarios.

A continuación, ofrecemos dos ejemplos de transparencias con preguntas sobre los textos modelo. Uno de ellos ayudará a nuestros alumnos a deducir los rasgos lingüísticos característicos de la noticia y el otro, cómo se hace en ese tipo de texto, el tratamiento de la información.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Lee el texto y trata de responder las siguientes preguntas:

¿Qué cuenta el texto?

¿Qué datos ofrece el texto para explicar lo que cuenta?

¿Quién lo cuenta?

¿Lo que cuenta es una historia real o imaginaria?

¿Dónde crees que se concentra la información principal?

¿Qué importancia crees que tiene el titular?

¿A quién crees que interesa lo que has leído?

RASGOS LINGÜÍSTICOS

Lee el texto y trata de responder a las siguientes preguntas:

¿En qué se apoya el autor al escribir el texto, datos u opiniones?

¿Consideras que la que ofrece es una información veraz? ¿Por qué?

¿Te resulta difícil de entender? ¿Por qué?

¿Crees que las frases son, por lo general, largas o cortas?

¿El texto tiene cultismos o palabras difíciles de entender?

¿El texto tiene adjetivos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

¿Qué tiempo o tiempos verbales son los que se utilizan con mayor frecuencia?

¿Hay acrónimos en el texto? ¿Aparecen explicados?

Estas preguntas ayudarán a los estudiantes a fijarse en los aspectos que nos interesan de los textos que les hemos mostrado y a nosotros a explicarles, al mismo tiempo que lo van descubriendo por sí mismos, cómo se construye la noticia. También, les servirán de ejemplo para cuando ellos se tengan que poner a escribir.

4.- Buscamos un tema sobre el que escribir

Una vez que los alumnos saben qué es lo que tendrán que escribir, ahora debemos elegir el contenido. Para ello les pedimos que piensen en algo que haya sucedido en el instituto, algún evento que acabe de tener lugar, un concierto, partido u otro acto al que hayan acudido o que vayan a acudir en

breve, etc., en definitiva, un acontecimiento que pudiera ser de interés para el resto de sus compañeros.

No estaría de más que les echáramos una mano. A fin de cuentas, se trata de que piensen como periodistas, y es algo a lo que no están acostumbrados. No debe importarnos que varios escriban sobre lo mismo, pero sí, que escriban sobre un tema que les guste.

Una vez que cada uno tiene claro sobre qué escribir, llegará el momento de poner en orden las ideas. Para ello, pueden utilizar métodos ya mencionados como los listados de palabras, los mapas de ideas, etc. Es requisito imprescindible que ordenen lo que saben y piensen en cómo lo van a contar, y es probable que en este momento los alumnos se den cuenta de que les faltan datos para ponerse a escribir, entonces, deberán recabar la información, o bien valiéndose de internet, o bien preguntando directamente a las fuentes. De nuevo deberemos ayudarles en este paso para orientarles a cerca de qué han de buscar o sobre qué preguntar; no deben olvidar las 6 w's. También sería interesante que, en grupo, los alumnos pudieran hacer aportaciones a las ideas de sus compañeros.

Hemos de recordar que los alumnos se llevarán trabajo para casa: ya sea para buscar información o para re-escribir sus textos más adelante.

5.- Lanzarse a escribir

Una vez que nos hemos asegurado de que todos tienen un tema sobre el que escribir, llega el momento de ponerse manos a la obra. Seguimos aquí las recomendaciones de Björk y Blomstand y, si en el resto del proceso hemos preferido dejar libertad para que el docente ajuste los tiempos en función del ritmo de la clase, para este paso daremos a nuestros alumnos 50 minutos. Será la manera de que se lancen a escribir, sabiendo, además, que después deberán leer en pequeños grupos²⁰ su noticia y comprobar qué le parece a sus compañeros: ¿interesante o no? ¿Inteligible o no? ¿Veraz? ¿Completa o falta de datos fundamentales? La crítica será el momento determinante en el que se

²⁰ La clase se dividirá en pequeños grupos para que el proceso de crítica sea eficaz. Por ejemplo, si hemos dicho que nuestra aula está compuesta por 20 alumnos, haremos grupos de 5.

enfrentarán al público y deberán anotar las sugerencias y apreciaciones de sus compañeros, del propio profesor y lo que ellos mismos aprendan, para mejorar su texto.

El profesor debe introducirse en los grupos como uno más para criticar también, será la forma que tendrá de guiar el proceso y enseñar a sus alumnos que la crítica constructiva es saludable y nada ofensiva, mas al contrario, que es un instrumento de aprendizaje. Tampoco estará de más, que si observa dudas o problemas recurrentes, los solvante para todos.

Puesto que para redactar les daremos a los alumnos 50 minutos, dejaremos la lectura y crítica para la siguiente sesión. A partir de las sugerencias de los compañeros, los escritores valorarán cuáles merece la pena considerar y re-escribirán sus textos.

Los grupos se reunirán por segunda vez y escucharán la versión definitiva del texto –con las mejoras propiciadas por las críticas de los compañeros y el profesor- y una vez hecho esto, quienes lo deseen podrán, además, someterse al juicio de todo el grupo leyendo su noticia también ante ellos.

Las noticias que pasarán a formar parte del periódico serán decididas por toda la clase. Cada grupo elegirá la mejor noticia del suyo y ésta será leída a todos los compañeros. Además, leerán también, como dijimos, quienes quieran hacerlo *motu proprio*, y la clase votará democráticamente las mejores. Por supuesto, el profesor tendrá voz en este proceso para orientar y resolver dilemas entre los alumnos²¹. Asimismo, deberá estar atento para que todo el mundo esté representado en el periódico; evidentemente, no sólo los textos más brillantes tendrán cabida, sino también, los de quienes se hayan esforzado y superado a sí mismos, los que hayan dado con un tema de especial interés, etc.

En principio puede parecer que dos meses es mucho tiempo, sin embargo debemos tener en cuenta que para que el proceso salga bien hay

²¹ Existe la posibilidad de que el profesor facilite a los alumnos una plantilla con la que guiarse para hacer la valoración y votación final. Nosotros, en este supuesto, hemos considerado que los alumnos, a estas alturas del proceso, ya saben en qué deben fijarse.

muchos aspectos que explicar a los alumnos y que deberemos tomarnos tiempo para elegir los temas, buscar la información, criticar los textos, hacer las explicaciones que sean oportunas, re-escribir, presentar las versiones definitivas y votar. El proceso se podría repetir tantas veces nos diera tiempo y, además, abordando diferentes tipos de noticias.

Los hándicap de este sistema son: 1.- puede resultar muy costoso para quien tenga muchos grupos o grupos de alumnos muy numerosos 2.- requiere del profesor un estudio de los textos periodísticos y las funciones que cumplen.

6.- El diario de clase

Con el diario de clase tratamos de conseguir que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje: por qué es importante lo que están aprendiendo, qué utilidad tiene, qué les ha resultado fácil y qué complicado, qué es lo que han aprendido. Además, será una forma de que se responsabilicen de su propio proceso.

Se puede dedicar la última sesión de cada bloque a que los alumnos reflexionen y escriban en su diario. El profesor tendrá que explicarles la importancia del mismo, darles las pautas que tienen que seguir para elaborarlo y orientarles sobre las preguntas que deben responderse. Es interesante la propuesta de Björk y Blomstand quienes aconsejan leer, de forma anónima, un diario de algún alumno/a de años anteriores que a los estudiantes les sirva de ejemplo. Asimismo, será determinante: dejar claro a los alumnos que nadie, salvo el profesor, lo leerá; que no será calificado, no se trata de ponerles nota, por lo tanto, se pide la máxima sinceridad; y devolver los diarios con anotaciones 'constructivas' que actúen de refuerzo positivo para los estudiantes²².

7.- Publicación del periódico

Para que el proyecto esté completo, será indispensable que el periódico llegue a publicarse, por ejemplo, en la web del instituto. De esta manera la clase habrá cumplido con la tarea final: elaborar el periódico de clase, lo cual,

²² Para saber más se recomienda leer a Björk y Blomstand (2000), pp. 53 a 59.

al mismo tiempo, servirá de acicate para otros grupos e, incluso, para ellos mismos si el año siguiente se decide repetir la experiencia.

Se detalla, a continuación, el enlace con el periódico elaborado por los alumnos de 3º del I.E.S. Miguel Herrero de Torrelavega para la X edición del concurso *El País de los estudiantes*, con la ayuda de la profesora de Lengua, Paz Agudo, y de Montse Ferreras durante su periodo de prácticas en los meses de febrero a abril de 2011.

El enlace es:

<http://estudiantes.elpais.com/EPE2011/Periodico/visitaperiodicos/default.aspx?prov=MA>

Aunque el proceso de enseñar a escribir no fue, exactamente, el expuesto aquí, sí que fue posible animar a escribir a los chavales con la premisa de un producto final, y se aplicó el sistema de escribir y re-escribir hasta dar con el texto deseado. Para ello se contó con una hora semanal de clase y, además, con contacto permanente con los alumnos vía e-mail.

5.- CONCLUSIONES

Nuestro objetivo era: enseñar a escribir, y hacerlo basándonos en los planteamientos derivados del nuevo currículum por competencias y por las ideas de quienes defienden que enseñar a escribir es ‘enseñar a hacer cosas con las palabras’.

Esta ha sido la luz y guía de todo nuestro trabajo de investigación y nuestras conclusiones son:

- Enseñar a escribir es enseñar al alumno lo que es capaz de hacer con el lenguaje.
- Enseñar a escribir es imprescindible para lograr alumnos competentes lingüística y comunicativamente.
- Enseñar a escribir es una tarea socialmente relevante por la misma relevancia de la escritura en sociedad y a lo largo de la historia.
- La escritura ayuda al individuo a integrarse en sociedad y desarrollar funciones socio-culturales.
- Enseñar a escribir requiere integrar todas las habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar.
- La escritura es una herramienta esencial para favorecer el desarrollo no sólo lingüístico, sino también, cognitivo.
- Aprender a escribir textos periodísticos ayuda a comprenderlos y facilita una lectura crítica de los mismos.
- Enseñar a escribir repercute positivamente en todas las áreas del currículum.
- Para enseñar a escribir es necesaria una pedagogía que estimule al alumno a la acción.
- El profesor debe bajar de su tarima para ser guía y apoyo *constructivo*.
- El trabajo en grupos de crítica permite a los alumnos hacerse conscientes de las demandas de la audiencia, mejorar sus textos, y convertir la escritura en un proceso de interacción con los compañeros que mejore el clima del aula.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Benito Morales, F (2000). “La alfabetización en información en centros de primaria y secundaria”, en: *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Björk L. y Blomstand I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, D. (2009). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999). *Animar a escribir para animar a leer. Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Imprenta Kadmos.
- González, M.C. (2009). “Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados”, en: *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110157A.PDF>
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.
- Hoel, T. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- McCormick, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.
- Monereo y Pozo, Monográfico de Cuadernos de Pedagogía de Julio-Agosto 2010 sobre CC.BB.
- Paéz, E. (2007). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.
- Portillo, R. (2004). “De la comprensión lectora a la escritura eficaz”, en: *Encuentro de lenguas y literatura*. Santander: TGD.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pléyade.

Zayas, F. (1993). “La composición de noticias” en: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.