



SUPERPIXÉPOLIS

**Didáctica de la
expresión oral
y escrita**

Juan A. Núñez Cortés

Introducción	3
Reflexiones en torno al texto	
1. Conceptualización y características del texto	4
2. Las normas de textualidad	4
3. El principio de cooperación	6
La expresión oral	
1. La oralidad	7
2. Estrategias y actividades de expresión oral	8
3. Evaluación y corrección de la expresión oral	9
La expresión escrita	
1. La función epistémica de la escritura y los modelos de procesos de escritura	12
2. Los modelos de composición de textos y las estrategias y actividades de expresión escrita	13
3. Evaluación y corrección de la expresión escrita	15
Bibliografía	18

Hablar es lo único que vale la pena.
Carmen MARTÍN GAITE, *Retahílas*

*Escribir [...] era tomar las cosas, vivas, en la trampa de las frases:
sí combinaba ingeniosamente las palabras, el objeto se enredaba en los signos y lo tenía.*
Jean-Paul SARTRE, *Las palabras*

El presente texto tiene como objetivo ofrecer a los maestros una serie de nociones fundamentales para la didáctica de la expresión oral y escrita. Al hablar y al escribir, tenemos la posibilidad de crear enunciados infinitos combinando tan solo veintisiete «cosas», veintisiete letras. Unas letras que Gutenberg decía que eran como soldados de plomo que pueden cambiar el mundo. Esta idea no hace más que reivindicar el **poder de la palabra**. Sean evanescentes los textos orales o queden registrados a través de la lectura, es cierto que a través de la lengua podemos referirnos a espacios y lugares que no están presentes y con ellos no solo conocer el pasado, sino comprometernos con el futuro. Al crear textos reales, nos comprometemos con la verdad y, al poder referirnos a aspectos ficticios, tenemos la posibilidad de crear nuevos mundos y, a través de ellos, conocernos y enfrentarnos. También podemos elucubrar, especular e, incluso, plantear hipótesis que una vez comprobadas bien pueden servir como principios para el progreso humano.

El lenguaje es una herramienta para desarrollarnos en la sociedad y de la capacidad que nosotros tengamos y desarrollemos en nuestros estudiantes dependerá parte de su éxito como personas. Es casi irrelevante señalar que hablar y escribir son destrezas fundamentales para la adquisición de todas las disciplinas. Pero no tanto incidir en la idea de que, al hablar y al escribir, siempre y cuando se integren los contenidos que se transmiten a partir de la reflexión, se aprenden también las diferentes materias. Enseñar a hablar y a escribir es enseñar a nuestros estudiantes a participar en la sociedad, pues en sí estas dos destrezas siempre han de suponer la toma de decisiones. Al hablar y escribir, lo tienen que saber nuestros estudiantes, podemos cambiar el mundo.

En cuanto a la estructura del documento, este está dividido en tres bloques. En el primero de los bloques, se expone el concepto de *texto* y las normas que debe cumplir todo escrito para que se conforme en texto. También se presenta el principio de cooperación. El segundo apartado se centra en la expresión oral y plantea aspectos relacionados con la oralidad, las estrategias y actividades que han de tener en cuenta los maestros a la hora de desarrollar esta destreza, y la evaluación y la corrección de las producciones orales de los estudiantes. Por último, en el tercer bloque se reflexiona sobre el poder epistémico de la escritura, es decir, su capacidad para transformar el conocimiento de quien escribe. Al igual que en el apartado anterior, se exponen estrategias, actividades y recursos para la evaluación y corrección de la escritura. Además, hay que señalar que en este texto se ha considerado incluir los nombres de autores especialistas en este ámbito a fin de que quien esté interesado pueda seguir ahondando en las destrezas orales y escritas.

1. Conceptualización y características del texto

Un texto se puede definir como una **manifestación oral o escrita** con una unidad de sentido y una intención comunicativa. De esta manera, hay que incidir en el hecho de que un texto no es una mera concatenación de enunciados, ya que su significación es superior a la suma de esos enunciados. Como maestros, tenemos que hacer que nuestros estudiantes sean conscientes de que lo que escriben, los textos que producen, sean orales o escritos, han de tener una serie de características para que lo que dicen o escriben sea considerado como tal.

Así, en primer lugar, hemos de transmitir la idea de que el texto es una **herramienta de comunicación interactiva**. Esto supondrá que es tan importante la labor de producción como la de recepción. Como producto dinámico que es, el texto se conformará solo si el receptor lo considera así y se cumplen una serie de normas de textualidad, a las que después se hará referencia.

2. Las normas de textualidad

Beaugrande y Dressler, en su libro *Introducción a la lingüística del texto* (1997), consideran que un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas, no se puede considerar que sea comunicativo. Las normas de textualidad son coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La **coherencia** es la relación interna de significados que se da entre las ideas de un texto. Esto es fundamental, pues un texto no es un conjunto de oraciones sin relación entre sí. Tiene que haber entre las oraciones una **vinculación semántica**, es decir, un significado que permita relacionar las oraciones que forman los textos. La **coherencia** permite que el lector con conocimientos y que tiene en cuenta la situación de comunicación pueda interpretar textos que un lector no familiarizado encontraría ambivalentes. Por ejemplo, el texto: «No me llames. Ya he ido» es coherente para quien conoce las razones de su escritura.

La **cohesión** establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí las partes de un texto, es decir, es la expresión de la coherencia mediante elementos concretos. Estos elementos dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas. La cohesión se basa en dependencias gramaticales. Todos los procedimientos que sirven para marcar las relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de **cohesión**. Así, algunos mecanismos de cohesión son aquellas palabras que conectan ideas (*por ejemplo, por eso, además...*), los elementos deícticos como pronombres («Cloe fue al cine. *Ella* después quedó con Valeria») o el uso de sinónimos, entre otros.

Existen una serie de reglas para que un texto sea estructuralmente coherente. Los procedimientos que logran la coherencia coinciden con los de la cohesión. Calsamiglia y Tusón (1999, p. 221) recogen estas reglas planteadas por Charolles:

- **Regla de repetición:** es necesario que la mayor parte de las proposiciones se encadenen tomando como base la repetición de unos elementos.
- **Regla de progresión:** es necesario que el desarrollo se produzca con una aportación constante de información nueva.
- **Regla de no-contradicción:** es necesario que no se introduzca ningún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previamente (de forma explícita o implícita).

La *intencionalidad* se refiere a la **actitud del escritor**, pues la comunicación es planificada para conseguir unos objetivos concretos. Antes de la producción de un texto, el escritor ha de elegir entre diferentes posibilidades la forma de decir más efectiva para lograr los objetivos propuestos. La intencionalidad está motivada por la relevancia y, a su vez, esta es guiada por tres principios textuales propios de la comunicación textual. Beaugrande y Dressler (1997) proponen tres principios:

- La *eficacia* de un texto depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa.
- La *efectividad* de un texto depende de si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si crea o no las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa impuesta.
- La *adecuación* de un texto depende de si establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad.

La *aceptabilidad* se refiere a la **actitud del receptor**. De esta manera, un texto se considera aceptable si su receptor percibe que es relevante. Es decir, si, por ejemplo, adquiere nuevos conocimientos.

La *informatividad* del texto evalúa si las partes del texto son inesperadas o predecibles, si la **información transmitida es conocida o novedosa**. Así, cuando un texto tiene un nivel de informatividad bajo, el esfuerzo de procesamiento es mínimo, pero, por el contrario, suele carecer de interés para el receptor. Sin embargo, aquellos textos con un nivel alto de informatividad requerirán más procesamiento, pero aportarán más ideas al lector. Al respecto, los hablantes toman decisiones sobre la informatividad de sus textos de diferentes maneras, como cuando separan lo que se considera conocido por el destinatario (el tema) de lo desconocido (el rema), al poner énfasis en una parte concreta del texto al modificar la estructura frecuente, con focalizadores como *hasta, incluso, también*, etcétera.

Por otro lado, la *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un texto sea **relevante en la situación en la que aparece**. Y, por último, la *intertextualidad* se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. Es la responsable de la evolución de los tipos de textos. Es la adecuación del discurso con respecto a un género o modelo y con otros textos a los que parece dar réplica. Así, por ejemplo, se puede apreciar la intertextualidad de un texto como la carta a partir de las semejanzas y diferencias que guarda con los modelos tradicionales que se han enseñado a los alumnos.

Estas normas de textualidad cuentan, como se ha puesto de manifiesto brevemente, con multitud de recursos y estrategias lingüísticas. La didáctica de la lengua en general y, en concreto, de la ortografía y de la gramática, así como de aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, no debe entenderse como un fin en sí misma. Saber diferenciar entre un complemento directo o indirecto, una preposición de una conjunción o establecer relaciones de concordancia correctas entre diferentes elementos tiene que estar al servicio de la generación de textos. La reflexión explícita de la lengua ha de entenderse también como un medio para saber cuándo y cómo usar los recursos lingüísticos de la lengua en función de la situación comunicativa en la que nos encontremos y de los objetivos que persigamos.

3. El principio de cooperación

La comunicación es un acto de fe en el lenguaje y en el interlocutor. Ese acto de fe hace que haya una serie de principios o máximas aceptadas por los participantes tácitamente. Para Grice, esas máximas están reguladas por el principio de cooperación, que desarrolla cuatro categorías:

- **Cantidad:** que el mensaje sea todo lo informativo que requiera el diálogo, pero no más de lo necesario.
- **Cualidad:** que sea verdadero, que no se diga algo que se crea falso ni de lo que no se tengan pruebas.
- **Relación:** que se transmitan mensajes relevantes, que sean pertinentes.
- **Modalidad:** ser claro, breve, ordenado, evitar la oscuridad y la ambigüedad.

Grice también diferencia entre *lo que se dice* (o contenido proposicional del enunciado) y *lo que se comunica* (o la información que se transmite, el contenido implícito o las *implicaturas*). Estas se fundamentan en la idea de que el hablante puede estar comunicando más de lo que afirma. A partir de estos principios, se constata algo inherente en la didáctica de la lengua: enseñar lengua es una oportunidad para transmitir valores.

1. La oralidad

El lenguaje —entendido como la capacidad humana para comunicarse a través de un sistema lingüístico— encuentra en su **forma oral la manera natural de manifestación**. No obstante, pese a que es el medio de comunicación natural del ser humano, necesita un entorno verbal para que se pueda desarrollar. Asimismo, partiendo de la idea de que la comunicación supone hacer partícipe a los interlocutores de algo, es decir, compartir algo con alguien, la comunicación oral se convierte en eje de las interacciones entre las personas. Es por esto que ha sido imprescindible para la supervivencia y el desarrollo humanos (Avendaño y Miretti, 2006).

En este desarrollo, además, han surgido multitud de formas o géneros discursivos orales, unos más espontáneos e informales que otros. Tradicionalmente, se ha mostrado más interés por los géneros discursivos escritos como los literarios de novela, poesía y teatro. Pero son numerosos los géneros orales que hoy más que nunca han de trabajarse en la escuela. Así, entendida la comunicación como una práctica social, algunos géneros orales responden a prácticas con sus propios ritos y costumbres. Hablar bien, el *ars bene dicendi*, ya desde la Antigüedad fue estudiado por parte de filósofos, lingüistas, maestros, retóricos y políticos, entre ellos Quintiliano. Y, en la actualidad, es objeto de especial atención en algunos planes de estudios de universidades de todo el mundo y en la gran mayoría de las empresas. ¿Por qué esta atención desmesurada a la expresión oral? Quizá esto se deba al déficit en la atención mostrada a la oralidad en la escuela. Una escuela más preocupada durante años en enseñar a leer y a escribir y más preocupada por disminuir las altas tasas de analfabetismo que en desarrollar una destreza que muchos daban por aprendida en el ámbito familiar.

No se puede obviar que, al hablar, hacemos cosas con las palabras y desde antiguo la oralidad, por ejemplo, se ha puesto al servicio del establecimiento de contratos o compromisos, desde el conocido «os declaro marido y mujer» al «puedo prometer y prometo». En este sentido, una de las tareas fundamentales de la didáctica de la expresión oral es **hacer a los estudiantes conscientes** del poder de la palabra para comprometerse con los demás y dar cuenta de la realidad. Son multitud las interacciones sociales que tienen como base una estructura discursiva que hay que enseñar, pues tienen unas características concretas y en su realización se consideran unas pautas diferentes entre unas y otras. Al respecto, Lomas señala (1994, p. 17):

Por todo ello, la educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y las formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas. Hablar en clase: por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda.

De ahí que no solo haya que enseñar en la escuela a responder con eficacia a situaciones de la vida real como comprar en el mercado o preguntar cómo se va a un lugar. Por supuesto que hay que atender a estas situaciones comunicativas, pero tampoco hay que dejar de lado las normas de cortesía o el hecho de que generar un texto oral requiere, en muchas ocasiones, de una planificación específica. Además, los maestros tienen que dar consejos sobre qué hacer mientras se habla y qué características tienen algunos géneros discursivos orales como una presentación, una inauguración, un brindis, un agradecimiento, una charla como la presentación de un libro en la escuela, un examen oral, un debate, una conversación telefónica con familiares y desconocidos o un discurso de clausura del curso (Briz, 2008).

Al igual que en la escritura, los maestros deben promover modelos diversos de los usos formales e informales, académicos y sociales. En este sentido, el planteamiento de las diferencias entre la lengua oral y escrita es más que pertinente en esta época en la que las redes sociales como Twitter o Facebook o las aplicaciones como Skype o Whatsapp dotan al discurso de una mayor instantaneidad y la frontera entre oralidad y escritura se diluye. También, por último, es necesario fomentar la capacidad de reflexión sobre el lenguaje como forma de actuación social y desestimar la tendencia de señalar lo que es correcto e incorrecto frente a lo que es adecuado o no a una determinada situación de habla (Avendaño y Miretti, 2006).

2. Estrategias y actividades de expresión oral

Conocer estos géneros y saber interactuar es saber hablar, y **hablar es una actividad social compleja que requiere de multitud de operaciones cognitivas** antes y durante la realización del discurso. Esto conlleva que se tengan que poner en práctica diversas estrategias o habilidades específicas de la expresión oral. Todas las estrategias que a continuación se proponen se tienen que tener en cuenta en el aula (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp. 148-149; Prado Aragonés, 2004, p. 178).

A continuación, se presentan estas habilidades divididas en cuatro grandes grupos: la planificación, la conducción del discurso, la producción y negociación, y los aspectos no verbales; y una serie de actividades para desarrollar estas estrategias.

Planificación	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar. • Esquematizar las ideas (notas o apuntes). • Organizar y estructurar las ideas. • Buscar y preparar el contenido. • Elegir el tema adecuado. • Preparar la interacción: tono, estilo, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién hablo? ¿Para qué hablo? ¿Qué mostraré de mí? • Buscar adjetivos para describir. • Buscar y preparar el contenido. • Buscar temas para mantener conversaciones con diferentes personas. • Preparar una entrevista con un guion de preguntas.
Conducción del discurso	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Conducir el tema: buscar temas adecuados, iniciar o proponer un tema, desarrollarlo, dar por terminada una conversación, conducir la conversación hacia un tema nuevo, desviar o eludir un tema de conversación, relacionar un tema nuevo con uno viejo, saber abrir y cerrar un discurso oral. • Conducir la interacción: manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases), escoger el momento adecuado, utilizar eficazmente el turno de palabra, reconocer una petición de palabra, ceder el turno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar discusiones. • Realizar discusiones.

Producción y negociación del significado	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la producción: simplificar la estructura de la frase, eludir las palabras irrelevantes, usar expresiones y fórmulas de las rutinas, usar muletillas, pausas y repeticiones. • Compensar la producción: autocorregirse, precisar el significado, repetir y resumir las ideas, reformular lo que se ha dicho. • Corregir la producción: articular con claridad los sonidos, aplicar las reglas gramaticales de la lengua. • Negociar el significado: comprobar la comprensión de los interlocutores, adaptar el texto en función de la información recibida (<i>input</i>), usar ejemplos y perífrasis o circunloquios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar anécdotas o sucesos reales. • Narrar y poetizar textos de tradición popular. • Describir imágenes, música. • Simular situaciones reales de comunicación.
Lenguaje no verbal	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Controlar la voz: volumen, matices, tono • Adecuar los gestos y movimientos. • Mirar a todos los interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar historias. • Escenificar con marionetas, títeres y guiñoles. • Imitar a personajes conocidos. • Representar con gestos y mímica.

Fuente: elaboración propia a partir de Cassany et ál. (1994) y Prado Aragonés (2004).

3. Evaluación y corrección de la expresión oral

La necesidad de evaluar la expresión oral no solo queda manifiesta en la legislación educativa. Es pertinente también porque lo oral conlleva una reflexión sistemática sobre la lengua, y socialmente es algo inherente a las personas, pues es común oír opiniones sobre lo bien o lo mal que hablan (y escriben) los estudiantes, en particular, y las personas, en general.

Parte del **éxito de la evaluación de la expresión oral radica en la heterogeneidad de las pruebas realizadas**. Así, algunas de las más comunes son la lectura en voz alta, una breve exposición, un diálogo o conversación informal y la respuesta ante situaciones concretas que requieran unas formas y lenguajes específicos (Cassany et al., 1994). Al respecto, hay que señalar que existe cierta controversia en el uso de pruebas específicas para la evaluación de la expresión oral. Unos autores las recomiendan o contemplan, pues a partir de ellas se pueden valorar aspectos muy concretos. Otros argumentan su inadecuación por la excesiva formalidad de las pruebas y los roles encorsetados que desempeñan los estudiantes evaluados y el tribunal evaluador, lejanos a los propios de, por ejemplo, las conversaciones coloquiales.

Por otro lado, algunas recomendaciones para que esta evaluación sea, pese a su dificultad, lo más objetiva posible son que esta ha de ser individual —aunque haya en la situación comunicativa más de un interlocutor—, que las situaciones de comunicación sean reales, que se tengan en cuenta diversas producciones del mismo alumno y que, en la medida de lo posible, se graben las producciones para ser analizadas con detenimiento (Sánchez, 1983; Reyzábal, 1993). Asimismo, al igual que se señalará en el apartado dedicado a la expresión escrita, hay que atender tanto al proceso de producción del texto oral generado por los estudiantes como al producto final, es decir, al texto realizado.

A partir de las propuestas tenidas en cuenta por varios autores como Prado Aragonés (2004), Avendaño y Miretti (2006) y Casanova y Reyzábal (1993), se ofrece a continuación una plantilla para la evaluación de la expresión oral. Esta herramienta, además, toma como base la idea de que la competencia comunicativa consiste en la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada situación de comunicación. También parte de la consideración de que, a su vez, la competencia comunicativa se divide en aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos.

Plantilla para la evaluación de la expresión oral					
	Muy inadecuado	Algo inadecuado	Ni adecuado ni inadecuado	Algo adecuado	Muy adecuado
Aspectos lingüísticos					
Claridad y fluidez					
Entonación					
Volumen					
Velocidad					
Construcción gramatical					
Vocabulario variado					
Uso de repeticiones y muletillas					
Aspectos pragmáticos y lenguaje no verbal					
Énfasis en las ideas principales					
Despierta el interés de los interlocutores					
Gestos proporcionados					
Adecuación del texto a la intención					
Estructuración del contenido					
Estilo					
Aspectos sociolingüísticos					
Petición y cese de turno de palabra					
Uso y elección del saludo					
Uso de fórmulas de tratamiento					
Normas de cortesía ¹					
Uso de «por favor» y «gracias», etcétera					
Diferencias de registro (formal, informal, familiar, etcétera)					

¹ Entiéndanse por normas de cortesía positiva: mostrar interés por otra persona, compartir experiencias y preocupaciones, expresar admiración y afecto. La cortesía negativa sería, por ejemplo, evitar un comportamiento amenazante, expresar arrepentimiento, disculparse, etcétera (Instituto Cervantes, 2002).

Fuente: elaboración propia a partir de Prado Aragonés (2004), Avendaño y Miretti (2006) y Casanova y Reyzábal (1993).

Con relación a la corrección de la expresión oral, los maestros no tienen tanta experiencia como con los textos escritos. **Algunas técnicas de corrección**, señaladas por Cassany et ál. (1994), son:

- a. Corregir solo los errores más importantes.
- b. Fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros.
- c. Decir los errores, pero no corregirlos, por ejemplo, a través de la repetición del fallo con entonación de pregunta.
- d. Atender, como aparece en la plantilla, no solo a los aspectos gramaticales, sino a aspectos como la fluidez, el ritmo o la seguridad con la que se emiten los enunciados.
- e. La alternancia entre la corrección inmediata y la diferida. Los mismos autores proponen algunas técnicas para la corrección como la ficha autocorrectiva, el rol del corrector, la subasta de enunciados, en la que los alumnos compran/escogen los correctos, o el semáforo, con el que a través de cartulinas rojas o verdes se señala la necesidad de modificar un error y de poder continuar.

1. La función epistémica de la escritura y los modelos de procesos de escritura

La escritura es un proceso cognitivo, puesto que el lenguaje reorganiza y reestructura el pensamiento. Al leer y escribir, hacemos inferencias, utilizamos nuestros conocimientos previos, adelantamos información, ordenamos, jerarquizamos, resumimos, argumentamos, etc. Consecuentemente, tomar decisiones es inherente a todo acto de escritura; y, al reflexionar antes y durante el proceso, se resignifican los conocimientos. En este sentido, muchos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, como actividad cognitiva, la escritura genera conocimiento (Cassany, 1989; Olson, 2009; Ong, 1987; Rogers y Walling, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992). Frente a la mera función mimética en la que a través de la escritura se almacena el conocimiento —ya criticada por Sócrates en el *Fedro* de Platón (Lledó, 1991)—, en cualquier ámbito educativo cobra especial relevancia la función epistémica.

Al respecto, Scardamalia y Bereiter, al proponer los dos modelos de procesos de composición escrita —*decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*—, subrayan la función epistémica de la escritura, pues «numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición» (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44). Los modelos de procesos de escritura se centran en la dicotomía escritor maduro e inmaduro y, grosso modo, consisten en lo siguiente:

- **Modelo *decir el conocimiento*:** las actividades de escritura propuestas se basan en la generación de un texto sobre un tema en un género conocido por el escritor. Este no pone en marcha un plan de escritura que atienda a todas las fases del proceso de composición. Un ejemplo de actividad de este modelo es cuando se solicita al estudiante que escriba su opinión sobre un tema y este lo hace sin plan previo y a partir de todo lo que se le ocurre.
- **Modelo *transformar el conocimiento*:** en este modelo se parte de la idea de que la composición es un proceso que requiere de un plan previo a través de, por ejemplo, la jerarquización de ideas, esbozos o esquemas. El escritor de este modelo tiene en cuenta a su futuro lector y el proceso de escritura influye en las ideas que presenta sobre el tema que tratan.

Al tener en cuenta este segundo modelo, enseñar a escribir como proceso educativo está al servicio del aprendizaje de la redacción y, también, del desarrollo del conocimiento de los estudiantes. Ahora bien, Scardamalia y Bereiter entienden que pasar de un modelo a otro conlleva la reconstrucción de una estructura cognitiva y no es un mero proceso de crecimiento. Pese a que parezca obvio, existe un gran desconocimiento por parte de los maestros, y también de las instituciones, del potencial epistémico que tiene la escritura, aun cuando las materias se pueden aprender leyendo y escribiendo textos relacionados con tales materias.

En la actualidad, hay dos grandes corrientes o movimientos que atienden a la escritura en las diferentes materias: «escribir a través del currículum» (*Writing Across the Curriculum, WAC*) y «escribir a través de las disciplinas» (*Writing Across the Disciplines, WID*). El primer movimiento, en concreto, describe un conjunto de prácticas pedagógicas basadas en la premisa de que la escritura desempeña un papel indispensable en las habilidades de pensamiento crítico y en el aprendizaje de los contenidos específicos de las disciplinas. De manera similar, en el segundo se potencia la enseñanza de la escritura en las diferentes disciplinas.

2. Los modelos de composición de textos y las estrategias y actividades de expresión escrita

En cuanto a los modelos de composición de los textos, las propuestas han sido múltiples: el modelo por etapas de Rohman, el modelo de procesador de textos de Van Dijk, el modelo de las habilidades académicas de Shih o el modelo cognitivo de Flower y Hayes (Cassany, 1989). Por su relevancia para la didáctica de la expresión escrita cabe destacar este último modelo, que ha constituido un marco teórico a partir del cual se han realizado múltiples investigaciones sobre la escritura de estudiantes de los diferentes niveles educativos.

El modelo de Flower y Hayes propuesto en el año 1981 en *A Cognitive Process Theory of Writing* tiene en cuenta el problema retórico, la memoria a largo plazo y tres procesos interrelacionados, que son la planificación, la traducción y la revisión. A partir de estos procesos, se han propuesto una serie de estrategias o habilidades de la expresión escrita y actividades que los maestros pueden tener en cuenta en la didáctica de la expresión escrita (Cassany, 1995, 1999; Cassany et al., 1994; Martín Vegas, 2010; Sánchez Lobato, 2006; Sánchez, Medrano y Borzone, 2013).

Estrategias y actividades de expresión escrita		
	Estrategias	Actividades
Análisis de la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los elementos de la situación comunicativa para adecuar el escrito a ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién se escribe? ¿Cómo es el lector? ¿Qué sé del tema? ¿Para qué? ¿Qué imagen quiero dar de mí?
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el escrito (extensión, presentación, tono, estructura). • Generar ideas en función de la situación comunicativa. • Consultar diversas fuentes de información. • Compartir ideas y generar otras nuevas a partir de las de los demás. • Organizar ideas (esquemas, mapas conceptuales, palabras clave, etcétera). 	<ul style="list-style-type: none"> • Torbellino de ideas. • Listas de palabras, ideas o frases en torno a una fotografía o dibujo. • Sustitución de palabras por las definiciones que de ellas da el diccionario. • Sugerir temas o ideas a partir de una foto o de un titular de un periódico.

Estrategias y actividades de expresión escrita		
	Estrategias	Actividades
Redacción	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los párrafos y escribirlos según lo planificado. • Buscar un lenguaje compartido con el lector. • Introducir en el texto ayudas para el lector (títulos, marcadores, esquemas, etcétera). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recrear textos variando algunos de sus elementos. • Completar textos a los que les faltan palabras o frases, o el principio o final. • Escribir cartas y diarios. • Escribir noticias, reportajes o cartas al director para la revista del centro. • Escribir textos narrativos a partir de historias reales de medios de comunicación. • Describir objetos inventados. • Crear textos poéticos (caligramas, etc.). • Elaborar cómics. • Elaborar anuncios publicitarios. • Redactar reglas de un juego, normas de uso de un aparato y describir su funcionamiento. • Dar instrucciones de diverso tipo.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el escrito y compararlo con lo planificado. • Rehacer y corregir los errores: contenido y forma. • Utilizar fórmulas de corrección (tachar palabras, añadir en los márgenes asteriscos, etc.). • Realizar una última revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar si se ha respetado la estructura de un texto. • Separar los párrafos de un texto seguido para atender a su coherencia y cohesión. • Ordenar párrafos desordenados. • Cambiar el tiempo y la persona de los verbos. • Puntuar y acentuar textos. • Proponer marcadores discursivos en textos que no los tengan. • Descubrir las incoherencias o elementos agramaticales.

Fuente: elaboración propia a partir de Cassany, 1995, 1999; Cassany et ál., 1994; Martín Vegas, 2010; Sánchez Lobato, 2006; Sánchez, Medrano y Borzone, 2013.

3. Evaluación y corrección de la expresión escrita

En cuanto a la evaluación de la expresión escrita, si bien en los primeros niveles de educación primaria se debe atender a aspectos más vinculados con la caligrafía y la ortografía, no se deben olvidar algunos indicadores que se presentan a continuación y que contemplan la escritura como proceso y como un producto resultado del anterior. Así pues, a partir de las propuestas de Prado Aragonés (2004), Cassany (1999) y Álvarez Angulo (2013), se presenta la siguiente plantilla para la evaluación de la expresión oral. Esta plantilla puede ser utilizada para la evaluación por parte de los profesores, pero también puede ser tenida en cuenta por los estudiantes a la hora de escribir, antes, durante y después del proceso de composición.

Plantilla para la evaluación de la expresión escrita		
Evaluación del proceso		
	SÍ	NO
Análisis de la situación, planificación y redacción		
¿Se ha preguntado quién leerá el texto?		
¿Sabe cómo se quiere mostrar al lector?		
¿Sabe para qué escribe el texto?		
¿Ha buscado información?		
¿Ha pensado dónde buscar la información?		
¿Ha organizado la información?		
¿Ha tomado notas para reflejar las ideas?		
¿Ha realizado borradores?		
Revisión		
¿Ha revisado el texto?		
¿Ha consultado dudas al profesor, a compañeros o en diferentes fuentes?		
¿Ha anotado las modificaciones?		
¿Ha reescrito el texto?		

Plantilla para la evaluación de la expresión escrita					
Evaluación del producto					
	Muy inadecuado	Algo inadecuado	Ni adecuado ni inadecuado	Algo adecuado	Muy adecuado
Aspectos lingüísticos					
Puntuación*					
Acentuación					
Uso de mayúsculas					
Ortografía de las letras					
Construcción gramatical					
Concordancia					
Variedad léxica					
Recursos estilísticos					
Caligrafía					
Disposición del texto en la hoja					
Tipografía (negrita, subrayado)					
Adecuación					
Presentación clara					
Uso del registro adecuado					
Se aprecia el objetivo					
Coherencia					
Tiene la información necesaria					
Tiene la estructura correcta					
Tiene párrafos estructurados					
Cohesión					
Uso de comas y puntos*					
Uso de marcadores discursivos					
Uso de elementos deícticos					

Fuente: elaboración propia a partir de Prado Aragonés (2004), Cassany (1999) y Álvarez Angulo (2013).

En cuanto a la corrección del escrito, se ha de tener en cuenta que el error en la escritura forma parte del proceso de su aprendizaje. Asimismo, hay que mostrar especial atención a la dependencia de lo literal, entendida esta como una estrategia de los escritores noveles para producir textos o pseudotextos que se caracterizan por eludir todos los procesos cognitivos propios de la redacción (Ruiz Flores, 2009).

Hay algunas consideraciones fundamentales como: corregir solo aquello que el estudiante pueda entender; no señalar solo los aspectos negativos y centrarse en consejos prácticos; no centrarse solo en la ortografía; utilizar marcas de corrección que conozcan los estudiantes y específicas de los indicadores más importantes; emplear marcas de corrección con gradación (lo correcto, lo incorrecto, lo mejorable); dar la mayor retroalimentación o respuesta posible a los textos de los estudiantes; dar tiempo para comentar las correcciones con el profesor; señalar los errores y hacer que busquen la solución correcta; verbalizar oralmente la corrección junto con los estudiantes; mostrar recursos para la correcta escritura como diccionarios, gramáticas o manuales de composición de textos; primar la calidad de la corrección frente a la cantidad (Cassany et ál., 1994).

Se ha mostrado cómo los escritores expertos tienen más en cuenta estas habilidades en el momento de escribir y que son variados los factores que inciden en la calidad de sus textos. Así, la percepción que se tiene sobre la autorregulación en el proceso de escritura influye positivamente en la calidad de lo escrito (Escorcía, 2011; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005); es decir, existe relación positiva entre las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura y los resultados obtenidos. Es más, las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura, así como las concepciones que se tienen sobre la escritura, reproductiva o epistémica, influyen en el aprendizaje (Villalón, 2010). De hecho, los estudiantes universitarios tienen una concepción más sofisticada de la escritura que los alumnos de educación obligatoria, pese a que no tienen plenamente asimilada la concepción epistémica (Villalón y Mateos, 2009).

En el mismo orden de ideas, el tipo de estrategias empleadas durante el proceso en la planificación, redacción y revisión también es significativo, junto con otros factores como la afición por escribir y la percepción de la escritura como algo útil que favorece la reflexión y el aprendizaje (Villardón, Álvarez y Yániz, 2008). Dicho esto, se puede concluir que son positivas en el proceso de enseñanza de la escritura iniciativas que valoren la percepción del estudiante como escritor y, en concreto, las estrategias de producción del texto así como el fomento de la escritura, y la utilidad y concepción de esta como herramienta epistémica. Frente a la actividad del dictado, muy útil para trabajar la ortografía, se recomienda que se lleven **a cabo iniciativas de escritura creativa o de escritura libre.**

- ÁLVAREZ ANGULO, T.: *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*, Octaedro, Barcelona, 2013.
- AVENDAÑO, F. y MIRETTI, M. L.: *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.
- BEAUGRANDE, R. A. de, y DRESSLER, W. U.: *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Barcelona, 1997.
- BRIZ, A. (coord.): *Saber hablar*, Santillana, Madrid, 2008.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.
- CASSANY, D.: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1989.
—: *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1995.
—: *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ G.: *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 1994.
- ESCORCIA, D.: «Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios», *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 2011.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R.: «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32 (4), 1981, pp. 365-387.
- GRICE, H. P.: «Lógica y conversación» en L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*, Tecnos, Madrid, 1991, pp. 511-530.
- INSTITUTO CERVANTES: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.
- LOMAS, C.: «Usos orales y escuela», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 12, 1994, pp. 14-17.
- LLEDÓ, E.: *El silencio de la escritura*, Espasa, Barcelona, 1991.
- MARTÍN VEGAS, R. A.: *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Síntesis, Madrid, 2010.
- OLSON, D.: «Education and Literacy», *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 2009, pp. 141-151.
- ONG, W. J.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1987.
- PRADO, J.: *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La Muralla, Madrid, 2004.
- REYZÁBAL, M.^a V.: *La comunicación oral y su didáctica*, LA MURALLA, MADRID, 1993.
- ROGERS, P. M. Y WALLING, O.: «Writing and Knowledge Making: Insights from an Historical Perspective», en S. H. McLeod (ed. de la serie), *Perspectives on Writings. Vol. Writing in Knowledge Societies : The WAC Clearinghouse-Parlor Press*, Fort Collins (Co.), 2011, pp. 259-273.
- RUIZ FLORES, M.: *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Graó, Barcelona, 2009.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (COORD.): *Saber escribir*, Aguilar, Madrid, 2006.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C.: «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, pp. 43-64.
- VILLALÓN, R.: *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica [tesis doctoral]*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.
- Villalón, R. y Mateos, M.: «Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica», *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 2009, pp. 219-232.
- VILLARDÓN, L., ÁLVAREZ, M. y YÁÑIZ, C.: *Aprender a escribir, escribir para aprender*, trabajo presentado en el I Congreso Internacional Univest 08: *El estudiante, eje del cambio en la universidad*, Universitat de Girona, España, 2008.
- ZIMMERMAN, B. J., KITSANTAS, A. Y CAMPILLO, M.: «Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva», *Evaluar*, 5, 2005.