

LÍMITES CONCEPTUALES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: ALCANCE DE SU ESPACIO EPISTEMOLÓGICO Y DIDÁCTICO

CONCEPTUAL LIMITS OF WRITTEN COMPOSITION: EPISTEMOLOGY AND DIDACTICS

José RIENDA

Universidad de Granada

jrienda@ugr.es

Resumen: La conceptualización de la composición escrita implica necesariamente su demarcación de otras nociones próximas en su teorización, como la de redacción o la de creación literaria. En este sentido, la incorporación de elementos claves como la competencia comunicativa, el proceso de escritura y la intertextualidad, junto a los modelos teóricos que históricamente vienen describiendo nuestro objeto de estudio, nos posibilitará el establecimiento de los límites conceptuales que ayuden a fijar el espacio epistemológico y didáctico de la composición escrita.

Abstract: For defining the written composition is necessary to separate it from the essay and literary creation. The theoretical models that describe it along with other key words, as the communicative competence, writing process and the intertextuality will serve as well to establish the limits of the written composition.

Palabras clave: Composición escrita. Intertextualidad. Competencia comunicativa. Estrategias discursivas. Psicolingüística.

Key Words: Written composition. Intertextuality. Communicative competence. Discursive strategies. Psycholinguistics.

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos la composición escrita como uno de los espacios epistemológicos y didácticos fundamentales que han de procurarse en cualquier teorización que aborde la expresión escrita, dadas las grandes dificultades que supone su aprendizaje y desarrollo. No obstante, es innegable que nuestro objeto de estudio continúa relegado a un lugar anecdótico si lo comparamos con la voluntad de capacitación para la competencia comunicativa apreciable en los procesos formativos (García, 2002: 19), a pesar de que son fácilmente constatables los niveles de ansiedad y frustración que crea en el discente la tarea de la redacción o expresión escrita (Hernández, 2005: 9). Por otro lado, la conceptualización de la composición escrita implica necesariamente su demarcación de otras nociones próximas en su teorización, como la de redacción o la de creación literaria. Además, la incorporación de los procesos de escritura y la intertextualidad, junto a los modelos teóricos que históricamente vienen describiendo nuestro objeto de estudio, nos posibilitará el establecimiento de los límites conceptuales de la composición escrita.

2. CONCEPTUACIÓN

Es obvio que no puede entenderse la composición escrita sin el establecimiento previo de la noción de competencia comunicativa (Rienda, 2014: 755-762, 769). A comienzos de los setenta, Dell Hymes (1971, 1974) sentó las bases teóricas de la misma disertando a partir de términos como necesidad y motivación, capacidad y experiencia social:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1996: 15).

Para Berruto la competencia comunicativa es:

una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales

y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Berruto, 1979: 49).

Por su parte, Girón y Vallejo defienden que la competencia comunicativa comprende “las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón, 1992: 14). A partir de esta noción de la competencia comunicativa, y considerándola en definitiva como el conjunto de estrategias, instrumentos y recursos que conforman el conocimiento que necesita el individuo para la optimización de sus mensajes (González, 1999: 32), habrá de entenderse la composición escrita, cuyo concepto también ha sido ya notablemente transitado. Así, y a pesar de los años transcurridos desde su establecimiento, la concepción que nosotros destacamos como soporte inicial es la que por composición escrita entiende “el complejo proceso intelectual que va desde los primeros ejercicios, en los que los alumnos redactan frases sencillas, hasta la página en la que logran expresar libremente sus ideas y estampar el producto de su imaginación” (Sánchez, 1972: 15). Con esta definición ya se solventa la posible problemática terminológica derivada del enfrentamiento de las nociones de *competencia comunicativa*, *composición escrita*, *composición literaria* o *redacción* por ejemplo, evitando de inmediato la acostumbrada confusión que persiste en algunos docentes entre escritura y composición escrita (Romero, 1989: 18-20). Romera Castillo también se pronunciaba en este sentido de la necesidad de acotar la noción de composición escrita frente al concepto de redacción:

Con frecuencia se usan como sinónimos los términos redacción y composición, entendidos desde el punto de vista escolar como un texto escrito por el alumno a partir de una sugerencia propuesta por el profesor. En la redacción el alumno actúa sobre un tema dado cuyo argumento es concreto y conocido previamente y se ejercita en reproducir impresiones y fijar la atención, volviendo sobre el asunto, observando, reflexionando y sintetizando. [...]. La composición supone más, llegar a la verdadera creación. El tema es más abstracto. Interviene la imaginación y la fantasía. [...] La composición escrita debe aspirar en lo posible a iniciar la expresión estética (Romera, 1979: 99).

En cualquier caso, es constatable que el discurso escrito puede abordarse desde tres puntos de focalización: el texto en sí mismo, el escritor y el lector (Elosúa, 2000; Camps, 2004: 27-31), espacios que darán sentido a las nociones de etapa, momento y/o proceso, además de configurar los distintos modelos teóricos sobre el asunto. Así, por ejemplo, para Condemarín y Chadwick (1990) o Jiménez y Velilla (1993) la expresión

escrita consiste en combinar los símbolos gráficos para formar palabras y ordenarlas en oraciones a partir de las múltiples combinaciones posibles dentro de las normas de uso lingüístico –el concepto de composición escrita gira, en este caso, en torno al texto en sí mismo (Albarrán, 2010: 18)–. En paralelo, Cassany (1999), Condemarín y Medina (2000) centran su atención en el escritor al considerar que “la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna de la persona porque cree que tiene algo que decir” (Albarrán, 2010: 18). Camps y Ribas (2000) incorporan igualmente el papel del lector, destinatario del mensaje escrito y, por tanto, componente y condicionante integrado en el proceso desarrollado por el escritor. Por eso, las propiedades básicas de los textos y la tipología textual (González, 1999) determinan las características de la composición escrita entendida como acto comunicativo.

Cuando se toman en consideración las actividades mentales que utilizan los escritores *para y durante* el proceso de escritura –Hayes y Flowers (1980), Scardamalia y Bereiter (1992), Cassany (1999)–, investigadores como Camps (1993), Tolchinsky y Simó (2001), Hernández y Quintero (2001) afirman que la composición escrita se articula desde operaciones y suboperaciones cognitivas en tanto que, en efecto, se trata de una actividad creativa compleja “asociada a un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y suboperaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos, diagnosticar y operar en las dificultades)” (Albarrán, 2010: 19).

Por otro lado, si se focaliza la atención sobre el producto final (Álvarez, 1991; Salvador, 1997; Mendoza, López y Martos, 1996), observamos que la composición escrita es entendida como fuente de aprendizaje en tanto que durante el proceso de escritura ha lugar el doble proceso del aprender y del aprender a escribir. Este concepto, que subraya el contenido académico de lo escrito, “atiende al producto final porque la atención gira en torno a los conocimientos de las asignaturas de un curso determinado” (Albarrán, 2010: 19).

Por último, señalamos que para Albarrán (2010) y otros autores, la composición escrita es una “actividad compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden, como son la selección del léxico, la escritura correcta de los vocablos, la construcción de las oraciones, las operaciones y suboperaciones asociadas a la escritura, el trazado de las palabras en el papel u ordenador” (Albarrán, 2010: 19), actividades cognitivas que, mediante múltiples tareas mentales, buscan la obtención del escrito.

2.1. COMPOSICIÓN ESCRITA E INTERTEXTUALIDAD

Según hemos adelantado, la composición escrita implica y conlleva el desarrollo de la capacidad de expresión escrita de los sujetos hasta llegar a conseguir un estilo personal a través de la expresión original y coherente de ideas, pensamientos, sentimientos y

vivencias en un lenguaje correcto. En este sentido, la intertextualidad como elemento determinante en la composición de textos escritos –no necesariamente literarios– y también en la riqueza comunicativa que se le otorga desde la noción de la lectura en acto (Iser, 1976) merece centrar sobre ella nuestra atención. En cualquier caso, no pretendemos realizar aquí un abordaje del concepto de intertextualidad que vaya más allá de lo básicamente constatable en los escritos que constituyen los cimientos teóricos de la intertextualidad: nos referimos, por ejemplo, al carácter dialógico del discurso establecido en 1929 por Bajtin en su *Teoría y estética de la novela*; a la correlación presencial que se construye entre dos o más textos más la carga presencial real de un texto sobre otro según Genette en *Palimpsestos: la literatura en segundo grado* (1982); al repertorio o saber previo del lector que le permitirá completar los espacios vacíos de significado ante la lectura para darle sentido y para dotarla de valor cultural, académico, social, etc., fijado por Iser en *El acto de leer* (1976); al horizonte de expectativas desde la vertiente recepcionista de Jauss (1967) en el doble plano de la producción y recepción estéticas; o, por último, a la concreción de Julia Kristeva y su idea del texto como un todo formado por telas de información provenientes de otros textos hasta el extremo de considerar que todo texto no es más que la absorción o modificación de otro texto (1969). A esto, añadimos igualmente la concreción terminológica de *intertexto* realizada por Mendoza Fillola por su oportunidad: el *intertexto* es “el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria” (Mendoza, 1999: 18).

2.2. ETAPAS

La composición escrita debe abordarse como un proceso continuo que ha de iniciarse tras el aprendizaje de la lecto-escritura y debe prolongarse al menos hasta la superación definitiva de la etapa de independencia componedora, espontaneidad o perfeccionamiento, en terminología ya clásica (Fernández, 1959: 20; Forgione, 1973: 19; Maíllo, 1972: 63).

A propósito de la determinación de las etapas madurativas en el desarrollo de la composición escrita, conviene recordar algunas de las consideraciones que desde los años 50 han venido ofreciéndose (Romero, 1989: 59-61; Rienda, 2013: 50-51). Así, Fernández Huerta (1959: 30-31) establece tres etapas: *Etapa de latencia* –hasta los 5 años–; *Etapa predispositiva* –5 a 11 años–; *Etapa de independencia componedora* –11 a 14 años–. José D. Forgione (1973: 11-19) distingue por su parte dos etapas: *Período del pensamiento dirigido* –6 a 9 años–; *Período de espontaneidad* –9 a 14 años–; Justo Formentín (1971:

11-12) considera: *Etapas de predisposición o preparación* –6 a 8 años–; *Etapas de resúmenes* –8 a 11 años–; *Etapas de perfeccionamiento* –11 a 14 años–. Según A. Maíllo (1972: 63), se describen las siguientes: *Etapas de preparación* –6 a 8 años–; *Etapas de desarrollo* –8 a 12 años–; *Etapas de perfeccionamiento* –12 a 14 años.

Más allá de estas referencias y tomando en consideración varias de las investigaciones realizadas al respecto (por ejemplo, Dolz, 1993: 27-36; Teberosky, 1998: 33-44; Rabazo, 2005; González, 2006: 315-326; Albarrán, 2010: 20-28), podemos constatar la gran dificultad que supone esa parcelación del desarrollo de la composición escrita y, por ende, la incorporación a los *currícula* de la composición escrita cuando se correlacionan capacitación, autorregulación intelectual y construcción del pensamiento con la exigencia madurativa, sobre todo a partir de la intervención de factores de índole metacognitiva (Fidalgo-Redondo, 2007: 45) y metalingüística (Fernández, 2009: 149-152).

2.3. MODELOS Y MOMENTOS

Frente a la anterior circunstancia de las etapas de desarrollo en la adquisición de la composición escrita, sí que encontramos numerosos modelos teóricos que, con desigual grado de impacto, han intentado desde mediados del siglo XX describir e instrumentalizar el acto de escribir, refiriendo regularmente los momentos considerados *para* y *durante* el proceso de composición.

Ciertamente, fue largo el camino recorrido para superar la vieja idea de que la escritura no era más que un sistema de signos que representaban el lenguaje oral, hasta el extremo de que lingüistas como Saussure, Bloomfield o Jakobson consideraban que la escritura no podía entenderse más que como una actividad secundaria y dependiente de la lengua hablada (García, 2002: 18). Esta idea sustentó durante años el modelo tradicional de enseñanza de la composición escrita –basado sobre todo en la reproducción controlada de modelos generalmente alejados del centro de interés del alumnado y sin un propósito explicativo, “sino más bien descriptivo de las características formales y estructurales del texto producido” (Quintero, 2002: 423)–. Por ejemplo, a principios del siglo XX, Scott y Deney (1909) trabajaban la composición escrita a partir del análisis del párrafo con el propósito de “enseñar retórica a los alumnos de la universidad” (García, 2002: 18). Pero, de hecho, “hasta los años setenta se carecía de una teoría que explicara el desarrollo de las habilidades que intervienen en la composición escrita” (González, 1999: 70).

A partir de ahí, y como reacción a la creencia de que la mejor forma de enseñar composición escrita era ejercitando la misma sin más criterio que el de la reiteración, se tomó en consideración el proceso de escritura, los mecanismos que se desarrollan y los factores que intervienen o repercuten en el mismo. Se establecen así los *modelos por etapas*, donde se fundamenta la distinción básica entre los momentos de planificación,

textualización y corrección o revisión. En los años ochenta, con la determinación del carácter no lineal de dichos momentos, sino recursivo, aparecen los *modelos cognitivos*, los cuales plantean un nuevo objeto de estudio con una nueva interrogante: ¿por qué procesos mentales pasa el escritor *para y durante* su producción textual? Tanto los *modelos por etapas* como los *modelos cognitivos*, al amparo de la Sociolingüística, están superados e integrados en los actuales modelos de carácter *social cognitivo* (González, 1999: 70-71; Pérez, 1997: 631-642).

Sabemos que “la mayoría de los modelos destacan, en mayor o menor grado, los factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual” (Álvarez, 2006: 29), y, ciertamente, no son pocos los modelos teóricos formulados (García, 2002: 17-68, Álvarez. 2006: 29-60). Algunos de estos son: el modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964), los modelos cognitivos de Emig (1971), los modelos de procesamiento del discurso de Kintsch y van Dijk (1978); el modelo de la escritura expositiva de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996), el modelo de interacción de los estadios paralelos de De Beaugrande (1984), los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992); y el modelo de Berninger y Swanson (1994).

2.3.1. *El modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964)*

Pueden considerarse los modelos de etapas como “los primeros estudios sobre la redacción que no se centraron exclusivamente en el análisis del texto como producto” (Camps, 1990: 4), aunque no se liberan del todo de su perfil de modelos lineales en los que todavía se subraya el proceso de producción del texto, “obviando los procesos internos del escritor, laguna que rellenarán los modelos cognitivos” (García, 2002: 19). El modelo de Rohman y Wlecke “establece tres etapas en el proceso de escritura: *pre-escritura*, etapa de descubrimiento de ideas [...]; *escritura*, en que tiene lugar la producción real del escrito; y *re-escritura*, en la cual se reelabora el primer producto para obtener el escrito final” (Camps, 1990: 4).

El trabajo de Roman y Wlecke influyó decisivamente en los estudios posteriores sobre composición escrita. En efecto, “son muchos los autores que difundieron este modelo, que, a su vez, y debido a su carácter sencillo, tuvo gran acogida por parte de los profesionales (Camps, 1990; Graves, 1991; Cassany, 1997)” (García, 2007: 36-37). De hecho, desde esta matriz encontramos cómo José Antonio Pérez Rioja (1975: 149-154), por ejemplo, para y durante el proceso de la composición escrita, señala tres *momentos* necesarios: 1) *Invencción o ideación del tema*: fase de reunión de materiales y, a la vez, de acumulación de ideas, recuerdos, experiencias, etc., relacionadas con el tema; 2) *Disposición u ordenación*: clasificación de las ideas según un orden lógico y la disposición de las mismas conforme al

plan introducción-desarrollo-conclusión (planteamiento-nudo-desenlace); 3) *Elocución o desarrollo*: que distingue las fases de redacción de un borrador y la de redacción definitiva, realizada tras la relectura del borrador y sus correcciones oportunas (Romero, 1989: 61-62; Rienda, 2006: 9). Rafael Hinojosa (1987: 52), por su parte, coincide también con Pérez Rioja al afirmar que todo proceso de redacción ha de constar de tres fases: 1) *Fase de invención*: guion redactor; 2) *Fase de disposición*: borrador de redacción; 3) *Fase de corrección*: texto definitivo (Romero 1989: 63).

2.3.2. *Los modelos cognitivos de Emig (1971)*

El proceso de escritura es aquí abordado desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Los modelos cognitivos adquieren la finalidad de comprender y relatar el funcionamiento mental durante dicho proceso, esto es, se centran “en la persona que escribe e intentan explicar los procesos internos que sigue el escritor mientras elabora un texto” (García, 2002: 19).

El enfoque cognitivo en el estudio de la composición escrita se inicia con las investigaciones de J. Emig (1971) –que se prolongaron durante más de una década (Emig, 1983)– y su descripción de la composición escrita como un proceso recursivo en el que “legítima –a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta– el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito” (Marinkovich, 2002: 219).

2.3.3. *Los modelos de procesamiento del discurso de Kintsch y van Dijk (1978, 1983)*

Con el doble plano de la comprensión y producción de textos, Kintsch y van Dijk propusieron un modelo caracterizado por centrarse en el procesamiento psicológico, en la descripción formal de la estructura semántica –entendiendo la proposición como la unidad básica de representación del significado– y en la observación de la estructura del texto a partir de las nociones de microestructura, macroestructura y superestructura –que determinan la coherencia local, lineal y global tipificadas desde la lingüística del texto–. Según Van Dijk, el contenido textual se estructura en los niveles macroestructural y superestructural. Si el nivel estructural de la macroestructura resume el contenido global del texto, la superestructura representa la forma que adopta el discurso.

Con este modelo, “el análisis se realiza mediante una descomposición minuciosa del texto en proposiciones hasta alcanzar la llamada base del texto, con lo que se logra la microestructura o coherencia proposicional” (García, 2002: 64). De modo esquemático, podemos establecer la siguiente secuenciación: 1.º Análisis sintáctico de la oración. 2.º Determinación de la microestructura –estructura proposicional del texto y otorgación

de la coherencia local y lineal-. 3.º) Formación de la macroestructura –representación proposicional del compendio del texto– a partir de la activación del conocimiento previo y las *macrorreglas* lingüísticas (Duro, 1992: 228). 4.º) Apertura hacia un tercer nivel de representación para el significado del texto: el *nivel situacional*, definido como “la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas, y, en general, de la situación sobre la que trata el texto” (van Dijk, 1983: 12); esto es, el necesario estadio inferencial.

2.3.4. *El modelo de la escritura expositiva de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996)*

Modelo cognitivo de escritura que entiende la composición escrita no como el proceso lineal que venía siendo considerado (Rotman, 1965: 106-112), sino como una actividad recursiva en la que se suceden alterna y espontáneamente los momentos de planificación, textualización y revisión (Sánchez, 2010: 2). En este modelo, además, “la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito” (Álvarez, 2006: 31).

La aportación de Flower y Hayes iría perfilándose hasta la propuesta definitiva de 1996, donde ya destaca “la importancia que adquieren los elementos contextuales en la construcción del significado de la comunicación, así como las diferencias que se establecen entre el autor y el lector en la interpretación de un mismo contexto compartido” (Sánchez, 2010: 3). En otros términos, Hayes, respecto a la primera versión del modelo, reconoce ahora la importancia de los factores culturales y sociales, es decir, el *contexto social* y el *individuo* –aunque no acaben de fundamentarse epistemológicamente (Álvarez, 2006: 34)–.

En la representación esquemática de su modelo, Hayes (1996: 4) pone en interacción el contexto de la tarea –contexto social y contexto físico– con el individuo –factores emotivos y procesos cognitivos–, que a su vez actúan recíprocamente sobre la *memoria de trabajo* –memoria fonológica, lámina visual/espacial, memoria semántica– y la *memoria a largo plazo* –esquemas de tareas, conocimientos del tema, conocimiento de la audiencia, conocimientos lingüísticos, conocimiento de género–. En síntesis:

Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones,

las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y, en este contexto, tomar decisiones (Álvarez, 2006: 34).

2.3.5. El modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982, 1984)

Para Robert De Beaugrande la composición escrita no es un proceso de recursividad entre los diferentes estadios o niveles o momentos en que se estructura su producción, sino de concurrencia o cooperación. Así, los distintos subprocesos se abordan y/o consideran de manera simultánea e interdependiente, desarrollándose la producción del escrito en un determinado contexto y condiciones generales de cognición y de comunicación. En este sentido, la experiencia del escribiente será crucial en tanto que posibilitará la puesta en acción de múltiples estrategias y recursos durante el proceso de composición, sin centrarse parcialmente en niveles locales del texto o descuidar otros de forma disyuntiva, como el contenido frente al aspecto formal.

De Beaugrande (1980) considera que el complejo proceso de la composición escrita es guiado y condicionado por factores como la atención, la memoria o la motivación, en tanto que la producción textual es “una actividad humana compleja de creación en la que se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto” (Álvarez, 2006: 37).

Según el modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982), junto a los mecanismos de coherencia y cohesión operan otros aspectos focalizados sobre el interlocutor que constituyen los siete criterios de la textualidad y que otorgan al texto su carácter de *acontecimiento comunicativo*: 1. Cohesión. 2. Coherencia. 3. Intencionalidad o actitud del escritor. 4. Aceptabilidad o actitud del receptor. 5. Informatividad o relevancia del contenido. 6. Situacionalidad o pertinencia. 7. Intertextualidad.

2.3.6. Los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992)

Los trabajos de Scardamalia y Bereiter (1986, 1992) fueron precursores de numerosas de las investigaciones sobre enseñanza de la escritura desarrolladas en los últimos lustros del siglo XX y, de algún modo, vienen a completar o complementar los modelos de Hayes y Flower. A partir del cruce y colación de las observaciones realizadas a escritores experimentados y noveles, Scardamalia y Bereiter centran su atención sobre todo en intentar comprender y explicar qué y cómo se activa y funciona el proceso o articulación mental necesario para y durante la producción escrita:

Se analizan dos modelos de los procesos de composición escrita, Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento, con el propósito de captar las diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos. La idea básica que subyace a estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición entre expertos y novatos radica en la manera que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento. [...] Los resultados de aplicar diversas estrategias educacionales sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Sin embargo, los estudios educativos también indican que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición, no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva (Scardamalia, 1992: 43).

2.3.7. El modelo de Berninger y Swanson (1994)

Este modelo toma como objeto de estudio el margen de maniobra del autor ante las limitaciones o condiciones que suponen los factores de carácter lingüístico, cognitivo, contextual y los relativos a las habilidades neurológicas –procesamiento visual, motricidad fina... (García, 2007: 49)–. En este sentido, consideran que en la composición escrita, al igual que en los procesos lectores, “es necesario deslindar dos grandes procesos: uno de nivel inferior –transcripción– y uno de nivel superior –composición–” (Sánchez, 2007: 560). Además, a partir de una reformulación del modelo de Hayes y Flower (1980), identifican dos sub-componentes o sub-procesos: por un lado está la conversión o traslado de las ideas en representaciones lingüísticas –generación del texto– y, por otro, la materialización en forma escrita de tal representación –transcripción–.

En definitiva, lo que en este punto se plantea es cómo las habilidades de transcripción afectan o repercuten en el proceso superior de la composición. Esta relación se explica desde las limitaciones o restricciones que imponen al proceso de la composición los factores mencionados “capacidad limitada de la memoria operativa verbal” (Sánchez, 2007: 561; Baddeley, 1986, 1990; Kellog, 1996).

Otros modelos cognitivos de producción textual susceptibles de estudio serían, sin duda, el de Bovair y Kieras (1985), el modelo Nystrand (1982), Gabre y Kaplan (1996), Candlind y Hyland (1999), el modelo de García Madruga y Martín Cordero (1987), Grupo Didactex (2003). Como modelos instruccionales cabría destacar el modelo de Mather y Roberts (1995), el modelo de Sharon Sorenson (1997) y el modelo de Bernice Wong (1996, 1997). Finalmente, destacamos como puntos de referencia que recogen las nociones elementales sobre esta cuestión de los modelos teóricos los trabajos, ya reseñados, de

Pérez González y González Las (1997), García Sánchez y Marbán (2002) y Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006). Con especial énfasis en los enfoques explicativos y didácticos sobre la composición escrita, es igualmente destacable el trabajo de Quintero Gallego y Hernández Martín (2002), en el que se esquematizan los diferentes enfoques explicativos y didácticos sobre la composición escrita (Gallego, 2002: 420).

2.4. GENERALIDADES DE LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Al margen de las consabidas tipologías o estructuras textuales básicas y los géneros discursivos –narración, descripción, exposición, argumentación y diálogo– (González, 1999: 37-52, Álvarez, 2013: 77-97), dos cuestiones que necesariamente han de estar presentes en este trabajo son los subprocesos de la escritura y las propiedades de los textos.

2.4.1. *El proceso de escritura*

Para favorecer la eficiencia de la composición escrita, los subprocesos de planificación, textualización y revisión han de hacerse, indefectiblemente, conscientes por parte del emisor (González, 1999: 71). El control de estos subprocesos, que se instrumenta y depende de una serie compleja de factores sociales, cognitivos, culturales, etc., se convierte en pieza clave en cualquier proceso didáctico sobre composición escrita.

2.4.1.1. *Planificación*

Con ella se intenta dar solución a los problemas de contenido generalmente tipificados con el *miedo al papel en blanco*. Durante el ejercicio de la planificación se intentará igualmente minimizar los problemas pragmáticos y textuales. Otra cuestión reseñable es que, según demuestran las investigaciones al respecto, la planificación es el subproceso que más tiempo requiere –más de dos tercios del total del tiempo dedicado a la composición del texto– y que, a mayor experiencia por parte del escritor, más atención se le presta. La organización de ideas se convierte aquí en elemento clave para garantizar el éxito de la tarea (González, 1999: 71-72). Son también aspectos nodales la distribución del tiempo disponible y la determinación de las características del escrito: destinatario, finalidad, género y tipología textual, papel de quien escribe, tema tratado, extensión del escrito y posibles criterios de evaluación (Serafini, 2002: 29-35)

2.4.1.2. *Textualización o escritura*

Es el subproceso más complejo en tanto que requiere, amén del desarrollo madurativo necesario, el desempeño –y automatización para su mejora– de habilidades motóricas y

lingüísticas que darán solución a los problemas inherentes al acto de escribir: ortografía básica de la palabra, la frase y ortografía suprasegmental, construcciones sintácticas correctas, vocabulario..., involucrando igualmente las dificultades pragmáticas. Es evidente que el desarrollo y automatización de estas habilidades minimizará las dificultades propias de este subproceso, conceptuable como conjunto de procedimientos por los que las ideas planteadas y organizadas en la planificación se plasman en forma de texto escrito (González, 1999: 72). Por otro lado, destacamos que “la elaboración de borradores es precisamente una de las estrategias que más diferencia a quienes escriben bien de quienes escriben mal. Tales textos intermedios constituirán la materia [...] que se vaya a utilizar para la revisión” (Álvarez, 2013: 74).

2.4.1.3. *Revisión*

Frente a la comunicación oral y su carácter inmediato y espontáneo, en la comunicación escrita sí que se puede llevar a cabo una revisión de la textualización antes de su exposición comunicativa.

Aspectos lingüísticos, cuestiones de índole pragmática y estrictamente literaria, llegado el momento, son algunos de los aspectos revisables. Al revisar, “en realidad se evalúan los resultados que se producen tras sucesivas lecturas para comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos. Supone detectar, identificar y resolver los problemas que han ido presentándose, habilidades que no siempre se poseen” (González, 1999: 73). En este sentido, las propiedades de los textos –coherencia, cohesión, corrección y adecuación– podrían servir como cauce suficiente.

Al igual que ocurría con la planificación, la revisión también va aparejada a la experiencia del escritor. Los escritores más avezados son los que más tiempo y energías dedican a este subproceso. En efecto, no son pocos los narradores y poetas que han definido “la papelera” como la herramienta de escritura que mayor esfuerzo y aprendizaje requiere para su correcto dominio. En este sentido, Lope de Vega, el fénix de los ingenios, declaraba en *La Dorotea*: “...y ríete, Laurencio, de poeta que no borra!”, texto también resaltado oportunamente por Antonio Machado en su *Juan de Mairena*.

2.4.2. *Las propiedades de los textos*

A partir de las aportaciones de la Lingüística del Texto (Bernárdez, 1982; van Dijk, 1989; Casado 1997), se ponen en relación los planos textuales o modos de organización que suponen la pragmática, el contenido y la forma con las propiedades de los textos: coherencia, cohesión, adecuación y corrección (Cassany, 1988; González, 1999: 25), que ahora aproximamos (González, 1999: 25-31).

2.4.2.1. *Coherencia*

Es definible a partir de la continuidad de sentido del texto y, básicamente, “consiste en seleccionar y organizar la información que conviene al significado del texto, de modo que el receptor perciba el mensaje de forma clara” (González, 1999: 26). El orden en el que se expone la información, y su importancia en el conjunto del mensaje vienen dados desde la coherencia y sus distintos niveles: coherencia local –interior de la frase–, coherencia lineal –entre frases y oraciones–, coherencia global –texto completo–.

2.4.2.2. *Cohesión*

Afecta a todo el texto. Se articula mediante mecanismos de cohesión que evitan que las oraciones y párrafos que forman un texto queden aislados. Anáfora, elementos léxicos de conexión, entonación, puntuación, relaciones temporales y mecanismos paralingüísticos son algunos de esos elementos de conexión (González, 1999: 27-30).

2.4.2.3. *Adecuación*

Es la propiedad textual que determina el registro que hay que usar en un acto comunicativo. Es decir, la adecuación significa escoger de entre todas las soluciones lingüísticas las más apropiadas en función de la situación, contexto, interlocutor, etc.

2.4.2.4. *Corrección*

Concierno al uso correcto o normalizado de los aspectos fónicos o gráficos, gramaticales y léxicos que intervienen en las producciones textuales, así como a la disposición y homogenización espacial en función de las normas de estilo prescritas en su caso si así fuese requerido. No debe olvidarse que la ortografía, o conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua, supone, en primer lugar, una necesidad normativa de primer orden al actuar como elemento de contención de la lengua oral – desde los niveles básicos que comportan la ortografía básica de la palabra, de la frase y de la puntuación suprasegmental–; en segundo lugar, recordamos que en todas las épocas la ortografía ha sido signo de cultura y de distinción social; y, por último, destacamos su valor instrumental, pues la seguridad ortográfica evita la dispersión de pensamiento y favorece la producción discursiva.

3. ESPACIO DIDÁCTICO

La composición escrita es una de las competencias básicas contempladas en los sistemas educativos actuales que debe ser adquirida y desarrollada a lo largo de las distintas etapas de la formación del alumnado. En este sentido, llama la atención la baja calidad de la composición escrita de los discentes y, en especial, la dificultad que encuentran a la hora de expresar por escrito de forma coherente, argumentada, etc., sus ideas o sentimientos (Albarrán, 2010: 17). Por eso entendemos, tal y como adelantábamos, que el objetivo principal del profesorado respecto a la composición escrita es el de desarrollar la capacidad de expresión de los alumnos hasta llegar a conseguir un estilo personal a través de la expresión original y coherente de ideas, pensamientos, sentimientos y vivencias en un lenguaje correcto. El uso de distintas estrategias de composición escrita –y la consideración de la incidencia de cada una de ellas en los estándares textuales, la etapa de desarrollo de los alumnos y la objetivación de los procesos de escritura– se convierte en el propósito básico, fundamental sin duda, de todo docente. La consecución de los objetivos y competencias normalizados en los distintos niveles de concreción para la composición escrita y su correlación con la competencia comunicativa habrán de entenderse como objetivos generales.

3.1. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Abordar la enseñanza de la composición escrita no es tarea sencilla. Por ello, el maestro debe tener en cuenta las posibles dificultades con las que se va a encontrar (Romero, 1989: 51-56, Rienda 2013: 48-49), las cuales, en un ejercicio de simplificación, son de cuatro tipos: lingüístico, psicológico, sociológico y pedagógico.

- *Dificultades de tipo lingüístico*: “Para la mayoría de nuestros alumnos, los cuales viven en el mundo de la imagen, del sonido y la informática, la expresión escrita constituye una actividad difícil, ya que supone trasladar unos contenidos de expresión de un “código” conocido y espontáneo a otro que deben aprender en la escuela y que ofrece dificultades de índole muy diversa” (Romero, 1989: 51). Hacemos notar aquí que el carácter de intertextualidad se sobrepasa no ya en el sentido de la transtextualidad expresado por Gérard Genette (1982) –en el que se establecen las relaciones de intratextualidad (entre los textos producidos por un mismo autor); las relaciones de paratextualidad (entre otros textos, pero no de forma explícita o evidente); las relaciones de metatextualidad; las relaciones de architextualidad (establecidas desde la generalidad de los aspectos estructurales del discurso); o hipertextualidad (entre dos textos anacrónicos)–, sino más bien, y es nuestro parecer, de multitextualidad

tipológica y multimodalidad desde el punto de vista del soporte de la información (Rienda, 2013: 48).

- *Dificultades de tipo psicológico*: “La capacidad de realizar composiciones escritas demanda un cierto grado de madurez mental y la posesión de unos hábitos mínimos de orden lógico, comprensivo y expresivo que garanticen la posibilidad de transcribir con aceptable exactitud y mínima elegancia” (Romero, 1989: 53). Conceptos como maduración, atención, imaginación, incentivación, motivación e interés tendrán, por tanto, que estar siempre presentes en nuestra mesa de trabajo (Rienda, 2006: 6). Es evidente que aquí el mencionado con anterioridad “saber previo” adquiere importancia capital.
- *Dificultades de tipo sociológico*: La heterogeneidad de los niveles de la lengua vinculada a los estratos socio-culturales y económicos a los que pertenecen los alumnos, acrecientan las dificultades de enseñanza de la lengua materna –tanto en el orden oral como en el escrito–. Esto obliga al profesor al conocimiento de la situación propia de cada alumno para, así, adoptar en cada caso concreto la solución más adecuada. Está demostrado que, en ocasiones, la imposibilidad de saltar desde el grafismo a la composición va muy ligada a este tipo de dificultades (Romero, 1989: 53-54, Rienda 2006: 6).
- *Dificultades de tipo pedagógico*: Es lógico pensar que “una práctica didáctica llevada a cabo de forma asistemática, ametódica, o que utilice los ejercicios de composición escrita como elemento de castigo, puede convertirlos en un instrumento no sólo negativo, sino también peligroso desde el punto de vista pedagógico” (Romero, 1989: 55). No son infrecuentes, entre los profesores, errores como la inapropiada selección de los temas, la corrección sin la pertinente orientación, la desconsideración de la importancia real de la composición escrita o el desconocimiento de metodologías para su enseñanza/aprendizaje (Romero, 1989: 55; Rienda, 2006: 6).

3.2. METODOLOGÍA Y PRINCIPIOS

La metodología tradicional que se ha seguido en la enseñanza de la composición escrita erraba en la atribución de roles al docente y discente en el acto de la enseñanza y aprendizaje. Generalmente, se trataba de una metodología de marcado carácter activo para el maestro y pasivo para el alumno: el maestro impone el tema, habla en demasía y enseña poco a escribir, esperando recoger resultados excelentes a pesar de que no motiva el aprendizaje. Por su parte, el alumno no puede desmarcarse del intervencionismo excesivo del profesor y, a la postre, presenta sus escritos en función de los gustos de su maestro, muy al margen de la crítica y reflexión necesarias en cualquier acto de expresión comunicativa. Por ello, la composición escrita requiere ante

todo un método activo, es decir, un método en el que los alumnos intervienen activa y directamente en el desarrollo del trabajo escolar (Sánchez, 1972: 33; Romero, 1989: 45-50; Rienda, 2013: 49). El método activo ha de responder a los principios de interés, motivación, individualización, participación y autenticidad (Romero, 1989: 48-50; Rienda, 2013: 49-50).

- Principio de interés: El maestro orientará el trabajo de sus alumnos hacia aquello que forma parte de sus intereses, favoreciendo así la necesidad de expresión por parte de los alumnos. La implicación aquí de la intertextualidad es crucial.
- Principio de motivación: Vinculado al principio de interés, es evidente que sin motivación no ha de esperarse un buen rendimiento escolar. La motivación será de tipo extrínseca –alabanzas, elogios, premios...– y también intrínseca –satisfacción por el trabajo bien hecho, gratificación personal por el tema expresado, necesidad interior de expresión comunicativa, etc.–. Sin duda alguna, el principio de motivación halla en el estímulo de la actividad sensorial y de la capacidad de observación buenos aliados y es aquí donde, por ejemplo, la multitextualidad tipológica adquiere relevancia.
- Principio de individualización: “Este principio es consustancial al método activo por cuanto no sólo las necesidades, los intereses y las motivaciones son diferentes para cada alumno, sino por cuanto lo son también las capacidades intelectuales y afectivas y sus ritmos particulares de evolución” (Romero, 1989: 49). A esto, hoy día, se une además la realidad que supone la escuela de la diversidad.
- Principio de participación: Es indudable que el método activo nos obliga a fomentar entre los alumnos el espíritu de cooperación y la corresponsabilidad que supone el trabajo en equipo.
- Principio de autenticidad: La simulación es incompatible con el método activo, ya que el verdadero espíritu de la metodología activa se sostiene precisamente en la autenticidad de los resultados, con todos los defectos e imperfecciones que cada niño presenta en la escritura.

3.3. TÉCNICAS

Tanto las dificultades expresadas para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita como los principios mencionados, son aspectos escalables en lo que a su incidencia se refiere en las distintas técnicas de composición escrita (Rienda, 2006). En este sentido, son de referencia obligada los trabajos de Tobelem (1981), Rodari (1973) o Samoilovich (1979), modelos clásicos que, en cualquier caso, deben entenderse también como cantera propicia para la generación posterior de un repertorio interminable de recursos.

3. 4. EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Si consideramos, por ejemplo, la categorización de la evaluación definida por Bloom (1971) en función del momento y la intencionalidad que la mueve –evaluación pronóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa–, y sabemos que la finalidad de cualquier evaluación es la de orientar las actuaciones docentes a partir de la fase previa de recogida pertinente de información, es lógico pensar que, especialmente en el caso de la composición escrita, el progreso y las dificultades de aprendizaje deben ser aspectos cruciales en el momento de la evaluación (Camps, 2000: 47 y ss). Como para la lengua en general, cualquier proceso evaluativo de la composición escrita ha de comportar tres niveles:

Uno. Objetivos del plan de evaluación: curriculares y competenciales –objetivos también definibles desde las perspectivas psicolingüística y pedagógica–.

Dos. Contenidos del plan de evaluación: competencia gramatical, propiedades textuales, optimización de las tipologías textuales básicas... Se atenderá a las dimensiones del lenguaje –forma, contenido y uso del lenguaje–, a los procesos del lenguaje –comprensión y producción– y al desarrollo cognitivo.

Tres. Aspectos metodológicos del plan de evaluación. Observación y registro tanto de las tareas con finalidad evaluativa específica como de las demás composiciones escritas, así como realización de pruebas no estandarizadas para el control de los estándares textuales, etc.

La evaluación de la composición escrita, en consonancia con la función requerida (Jorba, 1992), también podrá entenderse como evaluación para la regulación del proceso de enseñanza, esto es, *evaluación pedagógica* –frente al seleccionar, promocionar o certificar de la *evaluación social*–. Es conveniente prestar especial atención a la evaluación formativa, entendida como:

modalidad de evaluación [pedagógica] que debe proporcionar información para tomar decisiones acerca de tres objetos distintos: 1) El proceso de enseñanza y de aprendizaje que, a partir de un diseño inicial del profesor, se está produciendo en las secuencias de enseñanza. 2) El proceso de producción de la escritura que se sigue para realizar el texto que se propone. 3) El objeto que se produce, el texto en sí mismo (Ribas, 1993: 30) .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARRÁN SANTIAGO, M. y GARCÍA GARCÍA, M. (2010). "El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes". *Didáctica. Lengua y Literatura* 22, 15-32.
- ÁLVAREZ, J. (1991). "La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 10, 11-30.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. y RAMÍREZ BRAVO, R. (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura". *Didáctica. Lengua y Literatura* 18, 29-60.
- BADDELEY, A. D. (1986). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- ____ (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BAJTÍN, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BEAUGRANDE, R. de (1980). *Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of text*. London: Longman.
- ____ (1984). *Text production. Toward a science of composition*. New York: Ablex.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNINGER, V. & SWANSON, H. L. (1994). "Modifying Hayes and Flowers' model of skilled writing to explain beginning and developing writing". En *Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing*, E. Butterfield (ed.), 57-81. Greenwich, CT: JAI Press.
- BERRUTO, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- BLOOM, B. S.; HASTING, J. T., & MADDAUS, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- BOVAIR, S., & KIERAS, D. (1985). "A Guide to Propositional Analysis for Research on Technical Prose". En *Understanding Expository Text*, B. K. Britton y J. B. Black (eds.), 315-362. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CAMPS, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y aprendizaje* 49, 3-19.
- ____ (1993). "La enseñanza de la composición escrita. Una revisión general". *Cuadernos de Pedagogía* 216, 19-21.
- ____ (2004). "Motivos para escribir". En *La composición escrita*, 27-38. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MEC.

- CASANNY, D. (1991, 1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- ____ (1988, 1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Base teórica y práctica*. Madrid: Visor.
- CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (2000). *Taller de lenguaje 2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa*. Madrid: Cepa.
- DIJK, T. van (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México D. F.: Siglo XXI.
- ____ (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- DIJK, T. A. van & KINSTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. (1993). "L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?". *Études de linguistique Appliquée* 89, 23-37.
- DURO, A. (1992). "La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos. Kintsch et al. vs Sanford y Garrod". *Cognitiva* 4, 227-244.
- ELOSÚA, M. R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres.
- EMIG, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- ____ (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- FERNÁNDEZ DE HARO, E.; NÚÑEZ DELGADO, M.^a P. y ROMERO LÓPEZ, A. (2009). "Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental". *Porta Linguarum* 12, 149-167.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1959). "Momentos madurativos de la expresión escrita". *Revista de Educación* 90, 5-9.
- FIDALGO-REDONDO, R. y GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (2007). *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci.
- FORGIONE, J. D. (1973). *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FORMENTÍN, J. (1971). *Primeras redacciones para los niños*. Barcelona: De Vecchi.
- GARCÍA GUZMÁN, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en E. P.* Granada: Universidad.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. y MARTÍN CORDERO, J. I. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Madrid: Ariel.
- GENETTE, G. (1982, 1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

- GIRÓN, M.^a S. y VALLEJO, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- GONZÁLEZ, M.^a y MARTÍN RUIZ, I. (2006). "Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria". *Infancia y aprendizaje* 29, 315-326.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1999). *La lengua instrumento de comunicación*. Granada: GEU.
- GRAVES, A. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- HAYES, J. R. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En *The Science of Writing*, M. Levy y S. Ransdell, S. (eds.), 3-27. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HAYES J. R. & FLOWER, L. (1980). "Identifying the Organization of Writing Processes". En *Cognitive Processes in Writing*, L. W. Gregg y E. R. Steinberg (comps.), 3-30. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HERNÁNDEZ, A. y QUINTERO, A. (2001). *Composición y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- _____ (2005). *Mejorando la composición escrita*. Málaga: Aljibe.
- HINOJOSA SERRANO, R. (1987). *Literatura y escuela*. Granada: Universidad.
- HYMES, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". En *Acquisition of languages: Models and methods*, 3-23. New York: Academic Press.
- _____ (1974). "Hacia etnografías de la comunicación". En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, 48-89. México: UNAM.
- _____ (1999). "Acerca de la competencia comunicativa". *Forma y función* 9, 13-37.
- ISER, W. (1976, 1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H. R. (1967, 1976). *La literatura como provocación*. Barcelona. Península.
- JIMÉNEZ, M. C. y VELILLA, R. (1993). *Estrategias textuales. Taller de escritura 2*. Barcelona: EDUNSA.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1990). "Las evaluaciones". *Cuadernos de Pedagogía* 185, 8-11.
- KELLOGG, R. (1996). "A Model of Working Memory in Writing". En *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Application*, C. M. Levy, C. M., Ransdell y S. (eds.), 55-71. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KINTSCH, W. & DIJK, T. A. (1978). "Toward a model of text compression and production". *Psychological Review* 85, 363-394.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos, 1992.
- MAÍLLO, A. (1972). "Enseñanza de la redacción". *Vida escolar* 139, 61-65.
- MARINKOVICH, J. (2002). "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". *Revista Signos* 35, 217-230.
- MATHER, N. & ROBERTS, R. (1995). *Informal Assessment and Instructioning Written Language. A Practitioner's Guide for Students with Learning Disabilities*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc.

- MENDOZA, A. (1999): "El tratamiento didáctico de la literatura desde una perspectiva intertextual". En *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, A. Romero (ed.), 21-44. Granada. GEU.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. y GONZÁLEZ LAS, C. (1997). "Composición escrita: Modelos". *Publicaciones* 25/26/27, 631-642.
- QUINTERO GALLEGO, M.^a A. y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2002). "La composición escrita: proceso de enseñanza". *Revista de educación* 329, 421-441
- RABAZO MÉNDEZ, M.^a J. y MORENO MANSO, J. M. (2005). "La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en Educación Primaria". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3, 127-157.
- RIBAS Y SEIX, T. (1993). "La evaluación de la composición escrita". *Cuadernos de Pedagogía* 216, 28-30.
- RIENDA, J. (2006). *Cuaderno de composición escrita*. Granada. Port-Royal.
- ____ (2014). "Límites conceptuales de la competencia literaria". *Signa. Revista de Asociación Española de Semiótica* 23, 753-778.
- RIENDA, J. y NÚÑEZ DELGADO, M.^a P. (2013). "Composición escrita e intertextualidad". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 62, 46-60.
- RODARI, G. (1973, 1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- ROHMAN, D. G. (1965). "Pre-writing: The Stage of Discovery in the Writing Process". *College Composition and Communication* 16, 106-112.
- ROHMAN, D. G. & WLECKE, A. O. (1964). *Prewriting. The construction and application of models for concept formation in writing*. New York: Cooperative Research Project.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Playor.
- ROMERO LÓPEZ, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita*. Granada. Universidad.
- ____ (1999). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada. GEU.
- SALVADOR, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SAMOILOVICH, D. (1979). *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Madrid: Altalena.
- SÁNCHEZ, B. (1972). *Lenguaje escrito: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SÁNCHEZ, V.; MOYANO, V. y BORZONE, A. M.^a (2011). "Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción". *Estudios Pedagógicos* 37, 227-236.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. ; BORZONE, A. M.^a y DIUK, B. (2007). "La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición". *Universitas Psychologica* 6, 559-569.

- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2010). "Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales". *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 20, 1-18.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje* 58, 43-64.
- SCOTT, M. S. & DENNEY, J. V. (1909). *Paragraph-Writing. A rethoric for colleges*. Boston: Ally and Bacon.
- SERAFINI, M.^a T. (2002). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- SORENSEN, S. (1998). *Student Writing Handbook*. Nueva York: MacMillan.
- TEBEROSKY CORONADO, A. (1998). "Enseñar a escribir en la edad de la escritura". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 17, 33-44.
- TOBELEM, M. (1981). *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: Horsori.
- WONG, B. Y. L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- WONG, B. Y. L. *et al.* (1996). "Teaching Students with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Opinion Essays". *Journal of Learning Disabilities* 29,197-212.
- _____ (1997). "Teaching Adolescents with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Contrast Essays". *Research and Practice* 12, 2-15.

Recibido el 29 de enero de 2015.

Aceptado el 30 de septiembre de 2015.