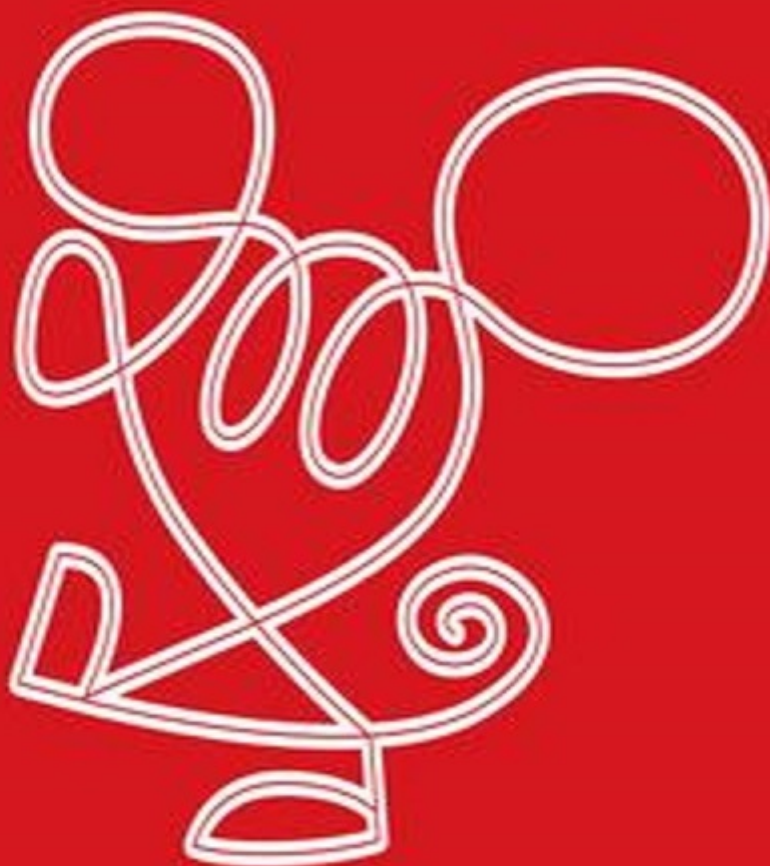




La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas

EDITA
Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

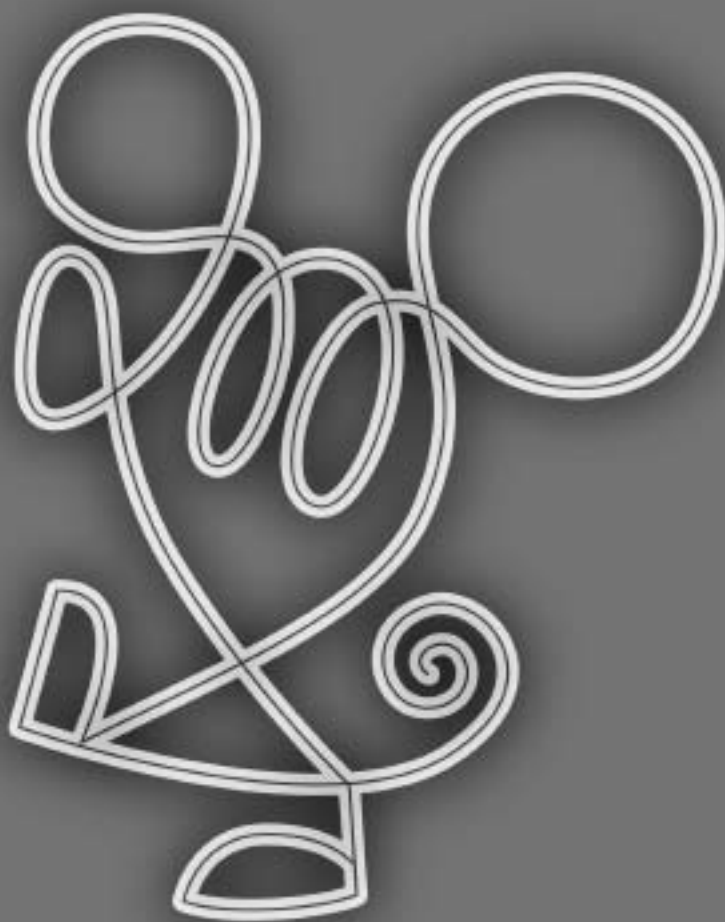
DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN
U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular

AUTOR
Pedro Jimeno

DISEÑO
Asís Bastida

IMPRESIÓN
Ona Industria Gráfica

D.L. NA - I.092/2004
ISBN 84 - 235 - 2532 - 5



La enseñanza
de la expresión escrita
en todas las áreas

PEDRO JIMENO



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Presentación

El Departamento de Educación continua fomentando las buenas prácticas lectoras en los centros y, entre otras acciones, ha incluido en los currículos de las etapas educativas referencias continuas a la necesidad de desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado desde todas las áreas o asignaturas. La colección *Blitz, ratón de biblioteca*, nació precisamente para apoyar al profesorado en la realización de actividades lectoras en el aula o en la biblioteca escolar.

La serie verde, *Blitz en la escuela*, y la serie amarilla, *Blitz con la lectura*, siguen presentando actividades para fomentar la lectura comprensiva en todas las áreas del currículo. La serie roja, *Blitz con la escritura*, a la que pertenece este libro, es la de más reciente aparición pero no por ello menos importante. La escritura y la lectura comprensiva son, en efecto, dos actividades que se refuerzan mutuamente y constituyen ambas un instrumento esencial no sólo para el aprendizaje de cualquier materia sino para el posterior desarrollo de la vida profesional.

El profesor Pedro Jimeno inaugura la serie roja con *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. El interés de esta obra está avalado por sus prestigiosas publicaciones sobre la materia y por una larga experiencia docente como catedrático de Lengua y Literatura de un Instituto de Secundaria.

En opinión del autor “... sería erróneo creer que el profesorado que imparte áreas no lingüísticas no tiene ninguna responsabilidad en la enseñanza de la escritura.” Éste es precisamente el objetivo de los Planes de Lectura de Centro impulsados por el Departamento de Educación: implicar a todo el profesorado en la mejora de las competencias lingüísticas.

Esperamos que esta obra sirva de modelo para trabajar la escritura en el aula desde todas las asignaturas y ayude al profesorado en esta tarea.

Luis Campoy Zueco
CONSEJERO DE EDUCACIÓN

La enseñanza
de la expresión escrita
en todas las áreas

ÍNDICE

Página	
7	PRIMERA PARTE <i>Consideraciones generales</i>
8	1. LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA, RESPONSABILIDAD DE TODOS
9	2. QUÉ SE ENTIENDE POR «ESCRIBIR BIEN»
10	2.1 La corrección
10	2.2 La cohesión
12	2.3 La coherencia
13	2.4 La adecuación
14	3. ESCRIBIR ES DIFÍCIL
15	4. CÓMO ESCRIBEN QUIENES ESCRIBEN BIEN. LA ENSEÑANZA DE UN PROCESO

19 **SEGUNDA PARTE**
El papel de los centros y del profesorado
en la enseñanza de la expresión escrita

20 **1. QUÉ PUEDEN HACER LOS CENTROS, COMO INSTITUCIÓN**

22 **2. QUÉ PUEDE HACER CADA PROFESOR**

22 **2.1 Algunas sugerencias de carácter general**

24 **2.2 Sugerencias específicas para aplicar
en el desarrollo de las clases**

24 **2.2.1 La toma de apuntes**

- 24 A. Algunos consejos que dar a los alumnos
- 25 B. Algunas sugerencias para facilitar el proceso de aprendizaje

25 **2.2.2 La redacción de los exámenes**

- 26 A. Algunas consideraciones relativas a la redacción
de los exámenes
- 27 B. ¿Qué podemos hacer, como profesores?
- 27 C. Algunas reflexiones para quienes plantean los exámenes

28 **2.2.3 Trabajos académicos**

- 29 A. Los textos expositivos
- 29 B. La selección de la información
- 34 C. El resumen
- 36 D. Organización y estructuración de la información
- 39 E. La documentación. La integración de información
procedente de fuentes diversas
- 40 F. Objetividad y persona gramatical

41 **2.2.4 Otras cuestiones de interés para la elaboración
de un texto escrito**

- 41 A. Los párrafos
- 46 B. Las frases
- 51 C. Las palabras

54 **2.2.5 La revisión**

- 54 A. ¿Cuándo revisar?
- 54 B. ¿Qué revisar?
- 55 C. Algunas herramientas para facilitar la revisión
- 56 D. ¿Qué hacer después de la revisión?

58 **Bibliografía comentada**

59 **Bibliografía**



1.^a PARTE
Consideraciones
generales



1.

La enseñanza de la expresión escrita, responsabilidad de todos

El desarrollo de la capacidad de expresarse aceptablemente por escrito, de escribir bien, es una de las responsabilidades básicas de la institución escolar. De ahí que figure como uno de los objetivos generales de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. Se trata de uno de los saberes instrumentales más relevantes, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se da casi en exclusiva en el ámbito escolar.

El área de Lengua y Literatura es el marco en el que tiene lugar la intervención más sistemática para promover el aprendizaje de la expresión escrita. Sus contenidos están orientados especialmente al desarrollo de la competencia comunicativa, competencia que incluye, entre otras, la de expresarse aceptablemente por escrito. Ahora bien, sería un error pensar que esta enseñanza es responsabilidad exclusiva del profesorado de Lengua. Una mirada rápida al desarrollo de las clases en cualquier materia muestra el protagonismo inevitable que en todas tiene la lengua escrita, tanto en lo referido a la lectura como en lo que atañe a la escritura.

En todas las áreas se lee y en todas las áreas los alumnos tienen que producir textos de muy diversa índole, tanto en el desarrollo de las clases, como en el proceso de estudio y en las actividades de evaluación. Los alumnos tienen que aprender y deben saber comunicar —casi siempre por escrito— lo aprendido.

Así pues, sería erróneo creer que el profesorado que imparte áreas no lingüísticas no tiene ninguna responsabilidad en la enseñanza de la escritura. El objetivo de este folleto es, precisamente, facilitar a estos profesores una reflexión sencilla sobre la cuestión y proponerles algunas ideas para mejorar su práctica diaria, de modo que puedan contribuir a hacer de los alumnos mejores usuarios de la lengua escrita.



2.

Qué se entiende por “escribir bien”

Escribir bien hoy, en la sociedad llamada del conocimiento, es algo muy complejo y, en consecuencia, notablemente difícil. Es frecuente escuchar quejas del profesorado, que lamenta lo «mal que escriben» muchos alumnos, y también es frecuente escuchar o leer críticas acerca de lo degradado de la lengua escrita en general y en los medios de comunicación en particular.

.....

Sin embargo, cuando se pide a quienes lamentan el actual estado de las cosas que maten su crítica y que expliquen lo que para ellos significa «escribir bien», es fácil encontrar serias discrepancias. Para algunos, es escandalosa la pobreza de vocabulario; para otros, la ortografía deficiente; para otros, en fin, la mala presentación. Pero lo cierto es que podemos estar ante un texto perfectamente presentado, con una ortografía impecable y un léxico correcto, y, sin embargo, muy poco afortunado en su conjunto.

Diremos que un texto es aceptable cuando, además de estar correctamente escrito, está bien cohesionado, es coherente y responde adecuadamente a las reglas sociocomunicativas. Es decir, son cuatro las propiedades de un buen texto: **corrección, cohesión, coherencia y adecuación.**

2.1 La corrección

Un texto bien escrito tiene que atender las exigencias de la corrección: es decir, debe respetar las reglas ortográficas, reproducir fielmente las palabras y atender las reglas de la construcción sintáctica. Veamos un ejemplo de texto incorrecto:

Los protagonistas Will, Henry y Larguirucho escapa una vez tras otra a que les pongan la placa. Todo empieza en Winchester al final se salvan y su proyecto es reunir a todos los que estan como ellos y cuando se junten revelarse a los invasores.¹

En el texto anterior se dan las siguientes incorrecciones:

- Falta de concordancia en «escapa», que debería ser «escapan».
- La construcción «escapan a que» debería ser sustituida por «escapan de que».
- Debe haber un punto o punto y coma tras «Winchester».
- «Estan», debe llevar tilde: «están».
- «Revelarse», está escrito incorrectamente: lo correcto es «rebelarse», puesto que se trata de un acto de «rebeldía» y no de «revelación».
- «Rebelarse a» debería ser sustituido por «rebelarse contra».

2.2 La cohesión

Las reglas anteriores están explícitamente formuladas, recogidas en los textos normativos de la RAE. Sin embargo, su conocimiento y correcta aplicación no garantizan automáticamente la bondad de los textos. Quien escribe, además, debe tener en cuenta toda una serie de reglas también sintácticas, pero que tienen un carácter supraoracional. Son reglas menos rigurosas, apenas sistematizadas, cuyo aprendizaje explícito no es particularmente productivo.

— ¹ Se trata de un fragmento extraído del trabajo de un alumno de tercer curso de ESO, sobre la novela *Las montañas blancas*, de John Christopher.

La aplicación de estas reglas garantiza el avance de la información en los textos, evita repeticiones que harían penosa la lectura y garantiza que quien lee no pierda el referente. Son reglas que forman parte de nuestra gramática implícita, y de cuya existencia no somos plenamente conscientes hasta que las vemos transgredidas. En el siguiente ejemplo, no hay problemas de corrección, pero sí de cohesión:

Nos gustaría mucho contar con su asistencia al Acto de Inauguración y participación activa en los actos científicos, de carácter multidisciplinario, cuya asistencia es libre para todos los colegas de la Sanidad Navarra, cumpliendo uno de los objetivos que tiene marcados el propio Comité Organizador y las Asociaciones de Médicos Peruanos en Navarra y España. Dado el carácter multidisciplinario puede aportar sus conocimientos y darlos a conocer en los coloquios, especialmente sabiendo que está calificada como de «Interés Sanitario» por el Gobierno de Navarra, Dept. de Salud.²

Al final del párrafo anterior, aparece la expresión «que está calificada como de «Interés Sanitario». El fragmento no contiene ninguna incorrección gramatical, pero sorprende al lector, que, de momento, no entiende el porqué del femenino de «calificada». Es más: el lector no sabe a qué se refiere esa palabra, no conoce su referente. Y ahí está el problema de cohesión. En realidad esta palabra se refiere a la «IV Convención Nacional de Médicos...». Pero este referente queda tan alejado, que hace falta retomarlo, repitiéndolo total o parcialmente. Por ejemplo, bastaría con decir: «Sabiendo que **esta Convención** está calificada...».

Vemos, por tanto, que las reglas de la cohesión se refieren a la repetición obligada de ciertas palabras y al uso de pronombres o elementos de referencia (demostrativos, posesivos...). Pero también tienen que ver con la correlación de los tiempos verbales, con el uso de elementos de conexión entre oraciones o párrafos..., y —este es uno de los aspectos más difíciles para muchos aprendices— con la puntuación.

Un error de cohesión puede, incluso, generar incoherencia, es decir, puede provocar el que se transmita un contenido distinto del que se pretende. A veces resulta cómico:

¿Qué tal están los niños y tu mujer? Bueno, ya me lo contarás cuando vengas. El perro se ha comido la peluca de tu madre y tu madre se ha puesto de uñas, ahora duerme fuera.³

— ² Fragmento de una carta del «Comité organizador de la IV Convención Nacional de médicos hispano-peruanos 'Pamplona' 99».

— ³ Fragmento de una «carta familiar», escrita por un alumno de tercero de ESO.

Lo mismo sucede en el caso siguiente:

Diabetes: enfermedad que no produce la suficiente glucosa y se tiene que inyectar si tiene mucho nivel de azúcar en sangre o poco nivel de azúcar en sangre.⁴

Como puede apreciarse, la frase es defectuosa, entre otras razones, porque, al omitirse el sujeto del verbo «produce», gramaticalmente, el sujeto de ese verbo y de los restantes es «que», es decir, «enfermedad». El lector no aprecia incorrección gramatical, sino una clara incoherencia, provocada por una elipsis que no era posible.

2.3 La coherencia

Que un texto esté bien cohesionado es necesario para que pueda ser entendido. Pero no es el único requisito. Cuando hablamos de la coherencia como una de las propiedades de los textos, nos referimos a su sentido. A fin de cuentas, los textos responden a la intención de comunicar un contenido.

Por lo tanto, deben estar escritos de modo que quien los lea sea capaz de hacerse con su sentido global, de reconocer sin demasiadas dificultades el sentido de cada parte y el del conjunto. Y ello dependerá, entre otras cosas, de la disposición de las ideas y de que éstas no choquen con la realidad (o de su consistencia semántica, en el caso de la ficción). En el ejemplo anterior de la carta familiar, no queda del todo claro quién «duerme fuera». El lector debe poner demasiado de su parte para darle el sentido correcto. Bastaría con haber repetido el sujeto: «Ahora **el perro** duerme fuera».

El ejemplo siguiente, tomado de un ejercicio escolar de producción de una «carta al director» sobre los accidentes de tráfico, incluye la siguiente frase, como cierre de una serie de observaciones sobre las deficiencias de las carreteras:

Me encantaría que usted me ayudaría y pondría controles de alcohol y demás para evitar accidentes.⁵

Aparte de la incorrección en el uso del tiempo verbal en «me ayudaría» y «pondría», en la frase hay una incoherencia, que proviene del desconocimiento de la realidad: no es el director de un periódico quien puede tomar medidas para solucionar los problemas de tráfico. También desconoce el autor que el destinatario de las «cartas al director» no es precisamente el director del periódico, sino el conjunto de los lectores.

⁴ Examen de Biología de tercero de ESO.

⁵ Texto de un alumno de tercero de ESO.

En el ejemplo siguiente, tomado de un examen, la incoherencia es resultado de un razonamiento equivocado:

La biodiversidad depende de varios factores:

Estabilidad: según muchos biólogos, cuanto mayor diversidad de especies hay en un ecosistema, mayor será su estabilidad, con lo cual la estabilidad influye en la biodiversidad.⁶

No obstante, es fácil apreciar que la coherencia no es una cualidad o propiedad estática, que existe o no en los textos de modo absoluto. Un texto puede ser coherente para un lector y no serlo para otro, en función de los conocimientos previos de que dispongan. Hacerse una idea ajustada de los saberes que posee el destinatario del texto que se está escribiendo será también una parte de la competencia del buen escritor. Y así, nos acercamos a una propiedad muy relevante, tal vez la más difícil de atender o resolver para un aprendiz de escritor: la adecuación.

2.4 La adecuación

Esta propiedad tiene que ver con las peculiaridades que en cada caso presentan los distintos elementos que intervienen en el acto de comunicación, en este caso que rodean al escrito. Quien escribe lo hace asumiendo un determinado papel social —ciudadano de a pie, presidente de una comunidad determinada, tutor, delegada...—; lo hace con una intención; se dirige a unos receptores uno o varios, conocidos o no...; y todo ello se da en un contexto y en un ámbito determinados: medio de comunicación, administración, familia... Y, finalmente, exige una determinada forma de comunicación, un modo de escribir, que afecta al formato, a la estructura, al tratamiento, al léxico, al tono...

Si bien no se suele tratar de reglas perfectamente marcadas, podemos decir que en cada situación de comunicación se espera del que escribe que atienda una serie de requisitos, cuya vulneración causará sorpresa, o incluso que la comunicación resulte fallida. En la *carta al director* sobre el tráfico, de la que se ha sacado el ejemplo anterior, se decía, entre otras cosas, que «los coches van a toda pastilla y se llevan por delante a todos». Pues bien, ni el coloquialismo «a toda pastilla» ni la hipérbole «se llevan por delante a todos» resultan adecuados en una *carta al director*.

La consideración de la propiedad de la adecuación ha resuelto muchas disputas estériles con respecto a ciertos usos comunicativos o a ciertas expresiones. Hasta hace poco era frecuente aplicar a cualquier expresión que no se ajustara a la norma estándar de modo estricto, o al llamado *buen gusto*, el calificativo de «incorrecta». Hoy, la discusión no debe ir por este camino. Cuando no se incumplen

— ⁶ Examen de «Ciencias de la Tierra», de 2.º de Bachillerato.

.....

reglas ortográficas, léxicas o gramaticales, no es aplicable el calificativo de *incorrecto*. En muchas ocasiones, la respuesta será: es correcta pero inadecuada. Y, ciertamente, tan inadecuada será la expresión coloquial o soez en un texto formal, como la remilgada en una comunicación entre amigos.



3. Escribir es difícil

Visto lo apuntado en el apartado anterior, debemos concluir, como por otro lado opinan casi todos los que escriben, que producir buenos textos es difícil, muy difícil. Quien afronta esta tarea debe tener en cuenta exigencias de muy variada índole: reglas ortográficas, gramaticales y léxicas; debe puntuar, construir frases y párrafos, utilizar los conectores precisos, mantener el referente, evitar que el texto sea pesado, controlar la información nueva, tener en cuenta los saberes del destinatario, la situación, el papel social que asume, su intención... Y si además se pretende elaborar textos con carácter personal, con un cierto estilo, la dificultad resulta más que evidente.

No es de extrañar que los alumnos, incluso los más competentes, escriban con defectos. No es tampoco extraño que en los periódicos, elaborados cada vez con más prisas y menos medios personales, se cuelen tantos defectos como vemos cada día. Si esto es así, si estamos convencidos de que la competencia escritora se

adquiere de forma costosa y lenta, resulta obvio que en los centros escolares hace falta el máximo esfuerzo, el máximo de coordinación para poner todos los medios posibles al servicio de un buen aprendizaje. Porque lo cierto es que a escribir bien se aprende. Y se aprende tanto mejor cuanto más cuidadoso es el proceso de enseñanza. Nadie tiene el don innato de la escritura: se podrá tener mejor o peor predisposición para el aprendizaje lingüístico, pero en todo caso es una competencia que hay que ejercitar, estimular, perfeccionar. Los buenos escritores —entendiendo aquí la expresión «buen escritor» en su sentido amplio de «persona que escribe bien»— lo constatan cada vez que se enfrentan con el papel en blanco, cada vez que rehacen y vuelven a rehacer sus borradores.



4.

Cómo escriben quienes escriben bien. La enseñanza de un proceso

Somos conscientes de que escribir bien es difícil, pero también lo somos de que a escribir se puede aprender. Convendrá, entonces, saber el máximo posible sobre la cuestión para plantear las actividades de enseñanza más provechosas, para tomar las mejores decisiones en todos los ámbitos.

.....

La didáctica de la expresión escrita ha avanzado notablemente en los últimos decenios y nos proporciona ideas, sugerencias, propuestas de garantía para abordar una tarea realmente ardua. Afortunadamente, todo lo que se nos propone está cargado de lógica, de sentido común.

El punto de partida de muchos investigadores fue el siguiente: si lo que buscamos es disponer de una metodología fiable para la enseñanza de la composición escrita, observemos qué hacen las personas que escriben de forma competente y es probable que lleguemos a conclusiones interesantes para la enseñanza. De este modo, distintos equipos de investigación llegaron a idénticas conclusiones. Así, quienes escriben bien coinciden en que:

- Son conscientes de que escribir es difícil.
- Analizan la situación global de comunicación en la que su texto tendrá lugar: como qué escriben, qué relación tienen con el o los destinatarios, qué saben éstos...
- Planifican sus escritos, más cuanto más extensos o comprometidos son.
- Con más o menos detalle, se marcan objetivos, referidos al tono, a la intención, a ciertos elementos de contenido...
- Piensan primero en el contenido y, después, en la forma. Es decir, no tratan de resolver simultáneamente todos los problemas que el texto plantea.
- Hacen borradores.
- Revisan concienzudamente, lo cual a veces les lleva a replanificar, buscar más información, formular otros objetivos...
- Sólo cuando están satisfechos del resultado elaboran la versión definitiva.

En síntesis, podemos afirmar que los buenos escritores planifican sus escritos, los revisan, los rehacen...; es decir, como para ellos la tarea de escribir es compleja, procuran abordarla de forma procesual, porque saben que si intentan resolver simultáneamente todas las exigencias de la escritura, el fracaso es casi seguro. Y es interesante comprobar que estas investigaciones no contradicen los mandatos de la retórica clásica, según la cual convenía seguir el proceso de la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*. Digamos que los modelos que nos propone la nueva retórica, la didáctica de la expresión escrita, suponen un enriquecimiento de ese proceso, especialmente en lo relativo al análisis de la situación de comunicación específica,

a la conveniencia de los borradores y, sobre todo, a la revisión y sus implicaciones para el proceso y el resultado definitivo.

Si en los centros educativos se consigue que el alumnado acabe interiorizando, sistematizando los procesos de planificación y de revisión, entendido éste último en sentido profundo, mucho más allá de la mera ortografía o de los errores gramaticales, se habrá dado un paso enorme en la mejora de la competencia escritora. Y esto no será posible si se deja exclusivamente en manos del profesorado de Lengua. Los alumnos deben saber, como resultado de la insistencia de todos los docentes, que sólo aprenderán a escribir bien si abordan adecuadamente las tareas de escritura, cualquiera que sea el área en que se les planteen.



.....

2.^a PARTE
El papel de
los centros y
del profesorado en
la enseñanza de la
expresión escrita



1.

Qué pueden hacer los centros como institución

En un centro educativo hay una serie de cuestiones de carácter general que no son competencia exclusiva de una persona o de un departamento, ciclo o nivel. Últimamente se ha hablado –y trabajado– mucho sobre los llamados «temas transversales», como la «Educación para la Salud», «El respeto del medio ambiente», etc. Pues bien, podríamos considerar que la competencia en la comunicación escrita es tan importante, tiene un carácter tan claramente supradepartamental, que requiere sin duda un tratamiento de centro, una toma de decisiones y una asunción de compromisos acordes con el interés de la cuestión.

Es cierto que, finalmente, será cada profesor quien tenga el papel más relevante, pero también es cierto que si el centro tiene una posición nítida, el profesorado se sentirá más vinculado, asumirá mejor un compromiso.

Estas son algunas de las medidas que cualquier centro puede adoptar, la línea de trabajo que puede decidir, como institución, a través de sus órganos colegiados

(Claustro, Equipo Directivo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos Docentes...):

- Acordar expresamente que el centro se propone potenciar la escritura de calidad a través de todos los medios disponibles.
- Asumir expresamente el compromiso de que todos los textos producidos por la institución escolar (comunicados, convocatorias, cartas a las familias, escritos dirigidos al alumnado, carteles...) van a ser modélicos en todos los sentidos.
- Asumir el compromiso de la autoformación en lo relativo a la expresión escrita. Es frecuente escuchar a ciertos docentes que se sienten inseguros ante la tarea de escribir. Es lógico que así sea. Y también es lógico que, a ser posible en el propio ámbito del centro, se lleven a cabo actividades de formación, impartidas por docentes del propio centro o, en último término, por otras personas.



.....



2.

Qué puede hacer cada profesor

2.1 Algunas sugerencias de carácter general

Todos los profesores tienen algo que hacer en relación con la mejora de la comunicación escrita, porque en todas las áreas se escribe, generalmente mucho, en diferentes modalidades y con distintas intenciones. Tener algunas ideas claras acerca de la cuestión facilitará el que las decisiones que se tomen, el modo de abordar el trabajo didáctico, ayude al desarrollo de la competencia del alumnado. He aquí algunas sugerencias para empezar:

- Un primer paso puede ser la **reflexión acerca de en qué situaciones los alumnos de nuestra área se ven obligados a escribir**, qué se les demanda. Probablemente, concluiremos que, en nuestra área, los alumnos tienen que tomar apuntes, en algunas ocasiones, que deben presentar algún trabajo y que, casi todos, deben realizar exámenes. Pero es probable que haya otras situaciones distintas: toma de notas en un experimento, realización de un guión... El tener conciencia clara de qué se les pide, de la dificultad que entraña y de cuál es la ayuda que como profesores les proporcionamos, si es que se la proporcionamos, es un primer paso.

- **La coordinación con el resto del equipo docente**, con la mediación del tutor o del profesor de Lengua es recomendable: de este modo podemos conocer los planes del resto de profesores, sus prácticas, sus criterios. Puede ser que nos enteremos, por ejemplo, de que en el mismo periodo en el que les vamos a pedir a los alumnos un trabajo monográfico también deban hacer otros dos de áreas distintas. Tal vez los alumnos estén recibiendo consignas dispares; quizás, a pesar de la buena voluntad de todos, las cosas no se estén haciendo de la mejor manera posible.
- **La claridad de las consignas**. Para la mayor parte de los alumnos, el peor encargo que se les puede hacer como escritores es el de escribir algo de «tema libre». Todos los especialistas en escritura coinciden en que es conveniente que, cuando se manda redactar, el encargo sea claro, conciso, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la modalidad textual que se les plantea.

Esto es, en realidad, lo que nos sucede en la vida a los ciudadanos: la sociedad nos demanda textos concretos, en los cuales están perfectamente prefijadas las condiciones comunicativas (quién escribe, a quién, con qué intención, qué código se debe usar...) y el modelo textual: instancia, carta familiar, pliego de descargos, informe, reseña... Así pues, también en los procesos de aprendizaje, quienes pedimos textos debemos concretar el encargo, que debe estar perfectamente claro para los que han de ejecutarlo.

- **La utilización de modelos**. Una de las dificultades para el aprendiz de escritor es acertar con el modelo textual que se le pide. A veces tiene relativamente claro el contenido, pero no tiene seguridad con el formato, la estructuración de la información, el tipo de lenguaje, el tono, la actitud del emisor (¿debo opinar?, ¿me expreso en primera persona?...). Ciertamente, estas características se pueden explicar. Ahora bien, el mejor modo de explicarlas es con un buen modelo delante, que se comenta en sus aspectos de más relieve, para que los alumnos lo imiten. Pensemos que ésta es la estrategia que cualquier adulto competente lleva a cabo cuando se ve en una situación similar, es decir, cuando debe producir un escrito de una modalidad textual con la que no está familiarizado: busca un buen modelo y trata de imitarlo.
- Por otro lado, también es rentable **la utilización didáctica de los errores**, lo que en este caso consistiría en mostrar a los alumnos y comentar con ellos malos ejemplos del tipo de escrito que se les pide; ejemplos que deben evitar en sus producciones. El profesor medianamente experto conoce bastante bien los defectos más habituales (falta de introducción, desorden en las ideas, definiciones defectuosas...), y puede servirse de ese conocimiento para anticiparse, para tratar de evitar los errores o, al menos, para reducir su incidencia. Lo

.....

B. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA FACILITAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

.....

No es recomendable hacer pasar a los alumnos bruscamente de una situación en la que no se toman apuntes a otra en la que son un elemento esencial. Se trata de una destreza intelectual difícil, cuya adquisición será más rápida y eficaz si cuenta con nuestra ayuda como profesores. Para ello, una práctica recomendable y al alcance de cualquier docente es el planteárselo también como un contenido.

El proceso puede ser el siguiente:

- Advertir al grupo que determinado tema o unidad didáctica se va a impartir por medio de apuntes.
- Darles una serie de pautas, en la línea de lo señalado en el punto anterior.
- Tranquilizarles, haciéndoles saber que, como es probable que al principio no se les dé bien, van a contar con nuestra ayuda.
- Impartir una sesión en la que ellos toman apuntes.
- Puesta en común de las dificultades que han encontrado.
- Explicación, siguiendo el hilo de sus dificultades, de qué ha ocurrido, en qué han fallado (han tratado de tomar frases literalmente, no se han dado cuenta de que el profesor estaba repitiendo la misma idea con otras palabras –no se han percatado de sus advertencias del tipo «dicho de otro modo...»–, han intentado copiar los ejemplos, no han advertido que una parte específica no era más que una síntesis de lo dicho...).
- Reelaboración de la información o, incluso, posibilidad de darles los «apuntes» de esa sesión redactados, de modo que tengan delante un buen modelo, una buena solución de la tarea.
- Otras prácticas guiadas, siguiendo estos criterios, hasta que vayan adquiriendo soltura, descubriendo su propio método, siendo más competentes.

2.2.2 ■ LA REDACCIÓN DE LOS EXÁMENES

.....

A lo largo de su experiencia escolar, los alumnos realizan cientos de exámenes, que siguen siendo la herramienta más frecuente de evaluación. Muchos de ellos, en su vida adulta, se verán obligados a hacer nuevos exámenes, esta vez directamente relacionados con sus aspiraciones laborales. Sin entrar en valoraciones, es

un hecho que la destreza al afrontar estas pruebas resulta decisiva en muchas ocasiones, tanto en el éxito escolar como en el laboral. Del mismo modo, es un hecho que ciertas personas estudiosas y con conocimientos suficientes fracasan o no obtienen todo el éxito que podrían a causa de su impericia en el manejo de la lengua escrita, a causa de sus deficiencias en esta peculiar situación de comunicación.

La comunicación que se da en un examen es, verdaderamente, peculiar: quien se examina trata de explicar, lo mejor que sabe, unos contenidos a quien ya los conoce perfectamente. Es una relación emisor-receptor que sólo se da en esta situación. Pero algunos examinandos no acaban de entender el juego. Y decimos juego porque, en verdad, todas las situaciones comunicativas podrían reducirse a la condición de juego, de representación, que exige un lenguaje, un tono, un registro comunicativo: «ahora soy la profesora, que se dirige a la Sra. Ministra por escrito, y por lo tanto debo mantener un determinado nivel de formalidad»; en cambio, «ahora soy la amiga que escribe una carta a sus amigos y selecciono un registro no formal, con poca precisión léxica, con coloquialismos, con expresiones afectivas...».

A. ALGUNAS CONSIDERACIONES RELATIVAS A LA REDACCIÓN DE LOS EXÁMENES

- Conviene **leer detenidamente los enunciados de las preguntas**, ser plenamente conscientes de qué se pregunta, de qué formato lingüístico se nos pide: desarrollo, esquema, síntesis...; así como qué tipo de operación mental debemos aplicar: simple reproducción memorística, razonamiento, comentario personal, comparación, valoración....
- En la medida de lo posible, conviene **seguir el proceso de redacción** recomendable en cualquier actividad de producción escrita: selección de la información, estructuración, redacción y revisión, con las operaciones que de ella se deriven. Es cierto que, en general, los exámenes están planteados de modo que este proceso deseable no es posible. Con todo, siempre resultará más rentable dedicar unos minutos a ordenar las ideas, a plantearse qué y cómo se va a responder, que lanzarse inmediatamente a redactar. Al actuar de modo impulsivo es cuando se cometen muchos de los errores que rebajan la calidad de la respuesta y, por lo tanto, la valoración.
- En todo caso, **la revisión** es una de las más importantes recomendaciones que se debe hacer a quienes realizan exámenes. Dada la situación particular de escritura en que se encuentran, es fácil cometer todo tipo de errores lingüísticos y conceptuales (olvidar palabras, dejar huecos para completar después...), que se subsanan fácilmente cuando se revisa.

- **Empezar por el principio:** una mala costumbre muy extendida entre quienes hacen exámenes es comenzar la respuesta sin retomar la pregunta. Se lanzan a responder, seguros de que conocen el contenido, y no se paran a pensar cómo escribir. El resultado es un comienzo abrupto, sorprendente, tan defectuoso que quien lo lee tiene la sensación de que falta algo. Si además se incluye una ruptura sintáctica, el desacierto será total.

B. ¿QUÉ PODEMOS HACER, COMO PROFESORES?

La respuesta es sencilla: el profesor puede advertir previamente, puede ejemplificar, modelizar, tanto con muestras imitables como con ejemplos claramente incorrectos, sobre los cuales promueve la reflexión con el grupo. Y puede, finalmente, valorar de forma positiva el acierto y negativa el error.

Es una práctica habitual dedicar una sesión de clase, una vez que se han corregido los exámenes, a reflexionar sobre el propio examen: qué había que responder, por qué ciertas respuestas son incorrectas. Este es un buen momento para hacer ver también los defectos lingüísticos, para mostrar cómo un defecto de expresión se convierte con frecuencia en un error conceptual. Pero no es necesario esperar a este momento. Cabe la posibilidad de anticiparse, de prevenir los errores de expresión, mostrando, antes de la realización del examen, ejemplos defectuosos de cursos anteriores, y buenos modelos.

C. ALGUNAS REFLEXIONES PARA QUIENES PLANTEAN LOS EXÁMENES

La expresión «no me ha dado tiempo» es quizá la más habitual entre quienes acaban de salir de un examen. Con frecuencia es una queja infundada, pero también con mucha frecuencia la queja tiene toda su justificación: muchos exámenes están mal planteados, porque quien selecciona las preguntas lo hace considerando que hay tiempo suficiente como para escribir las respuestas, si se está escribiendo desde el comienzo hasta el final del tiempo concedido. Y esto sólo sería relativamente aceptable en el caso de que se tratara de un examen exclusivamente memorístico.

Pero, como los exámenes suelen demandar algo más que memoria, puesto que pedimos que piensen, que relacionen, que razonen..., hace falta tiempo. Tiempo para pensar, tiempo para saber qué decir, tiempo para planificarlo, para redactarlo y, especialmente, cierto tiempo para revisarlo. Y si esto no se tiene en cuenta, se está forzando a los alumnos a producir textos defectuosos. Otra cosa sería un milagro.

2.2.3 ■ TRABAJOS ACADÉMICOS

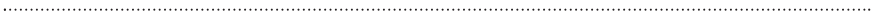


Es habitual en casi todas las áreas pedir al alumnado que elabore, individualmente o en grupo, trabajos monográficos. Pero no es tan habitual que el profesorado correspondiente dedique parte de su tiempo a enseñar cómo hacer esos trabajos. La secuencia tiende a repetirse: se encarga un trabajo sin decir cómo hacerlo, el alumno lo hace, el profesor lo evalúa, señalando algunos defectos, pero sigue sin dedicar tiempo a enseñar cómo mejorar esa tarea.

Lo deseable sería que en cada centro escolar existiera un consenso sólido en torno a esta cuestión: tipos de trabajos, extensión, cantidad, coordinación entre áreas, formatos... Pero, mientras esto no exista, corresponde a cada profesor el ayudar a sus alumnos a mejorar su trabajo en este aspecto concreto.

Algunas de las cuestiones que se abordan a continuación son específicas del área de Lengua, pero la mayoría, más que lingüísticas, son competencias cognitivas generales, que finalmente tienen su reflejo en un producto escrito. Por eso atañe a todos el ayudar a desarrollarlas. En un trabajo de cierta envergadura, se lleva a cabo toda una serie de operaciones –cognitivas y lingüísticas– relativas a la selección, redacción y presentación de los contenidos. Cualquier profesor puede aportar algo a los alumnos en los procesos de:

- Buscar ideas, información, tanto en lo que uno ya sabe como en fuentes externas.
- Organizar, estructurar la información, con la realización de esquemas.
- Resumir textos dados.
- Integrar informaciones, procedentes de fuentes distintas.
- Definir.
- Argumentar.
- Exponer.
- Configurar de párrafos.
- Seleccionar el léxico.
- Elaborar de borradores.
- Revisar, con la posibilidad de reelaboración parcial de determinados apartados, hasta que el borrador resulta definitivo.



- Redactar la versión definitiva.
- Elaborar el índice, citar las fuentes, confeccionar la portada.

A. LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

.....

En la relación anterior, aparecen los verbos «argumentar» y «exponer». Y es cierto que los textos que deben producir nuestros alumnos en las áreas no lingüísticas pertenecen, casi en su totalidad, al tipo expositivo o al expositivo-argumentativo. De ellos, dice Graciela Reyes:

Son académicos los escritos expositivos producidos en diferentes disciplinas humanísticas y científicas con la función general de hacer avanzar el conocimiento; estos textos explican y hacen circular los resultados de una investigación, presentan hipótesis o conjeturas, o cuestionan otros escritos.

Los géneros académicos presentan (o se espera que presenten) los siguientes rasgos, cualquiera que sea la disciplina a la que pertenezcan: un lenguaje preciso, riguroso y relativamente impersonal, una lógica argumentativa impecable y un propósito informativo explícito.⁷

Estas cualidades que menciona Graciela Reyes solo se lograrán si el que escribe sigue un proceso lógico, que va desde la selección de la información hasta la elaboración de la versión definitiva. En todos los pasos de este proceso puede intervenir el profesor de manera eficaz.

En los apartados siguientes se reflexiona sobre estas cuestiones y se proponen algunas actividades, cuya eficacia ha quedado sobradamente demostrada en la práctica de muchos escritores competentes.

B. LA SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

.....

La primera operación que realiza cualquiera que tiene el encargo de escribir es buscar información, acopiar datos, ideas. Lo hará, en primer lugar, indagando acerca de lo que ya sabe. Estamos en una fase de prerredacción, en los primeros tanteos. El sentido común nos lleva a decir algo así cuando iniciamos un proceso de redacción: «tengo que escribir sobre este tema, luego veamos, en primer lugar, qué sé sobre él». Es una primera exploración en la que el escritor toma nota, informalmente, de lo que sabe, de lo que intuye, de posibles temas relacionados, de cómo cabe abordar la cuestión, de cómo podría estructurar el contenido, de posibles fuentes que consultar....

— ⁷ REYES, Graciela, *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Arco/libros, S.L. Madrid, 1998, págs. 219-220.

Una vez apurada la exploración de los propios conocimientos, y si no resulta suficiente, como es previsible, el paso siguiente será el de la consulta de fuentes externas (libros, periódicos, personas expertas...). Lo que hasta este momento tiene el escritor es un conglomerado de notas escritas, poco estructuradas, que ni siquiera constituyen un preborrador, pero que son el punto de arranque para ir llegando hacia él. Cualquier estrategia será buena en la medida en que ayude a encontrar y desarrollar ideas. Y es bueno que cada persona vaya descubriendo la estrategia compositiva que le resulta más eficaz. La experiencia demuestra machaconamente lo poco productivo del método consistente en elaborar desde el principio la versión definitiva.

ALGUNAS IDEAS PARA LA FASE INICIAL

■ Escribir como mera exploración

A algunas personas les va bien el indagar en su propio conocimiento escribiendo directamente, sin otra pretensión que descubrir lo que almacenan en la memoria. Especialmente cuando se tiene un cierto conocimiento sobre el tema, puede ser un método eficaz para arrancar, para superar el horror a la hoja en blanco.

Esta actividad puede dar como resultado listas, series de preguntas, formulación de intenciones, reflexiones sobre aspectos parciales, o también periodos completamente redactados. Es el método que M.^a Teresa Serafini denomina «el flujo de escritura».⁸ El mismo procedimiento puede llevarse a cabo de forma oral con una grabadora. En todo caso, los alumnos tienen que saber que antes de todo buen texto suele haber muchos papeles emborronados, tachados, llenos de flechas, de enlaces... , todos ellos elaborados en la fase anterior a la redacción del borrador.

■ El racimo asociativo y el mapa conceptual

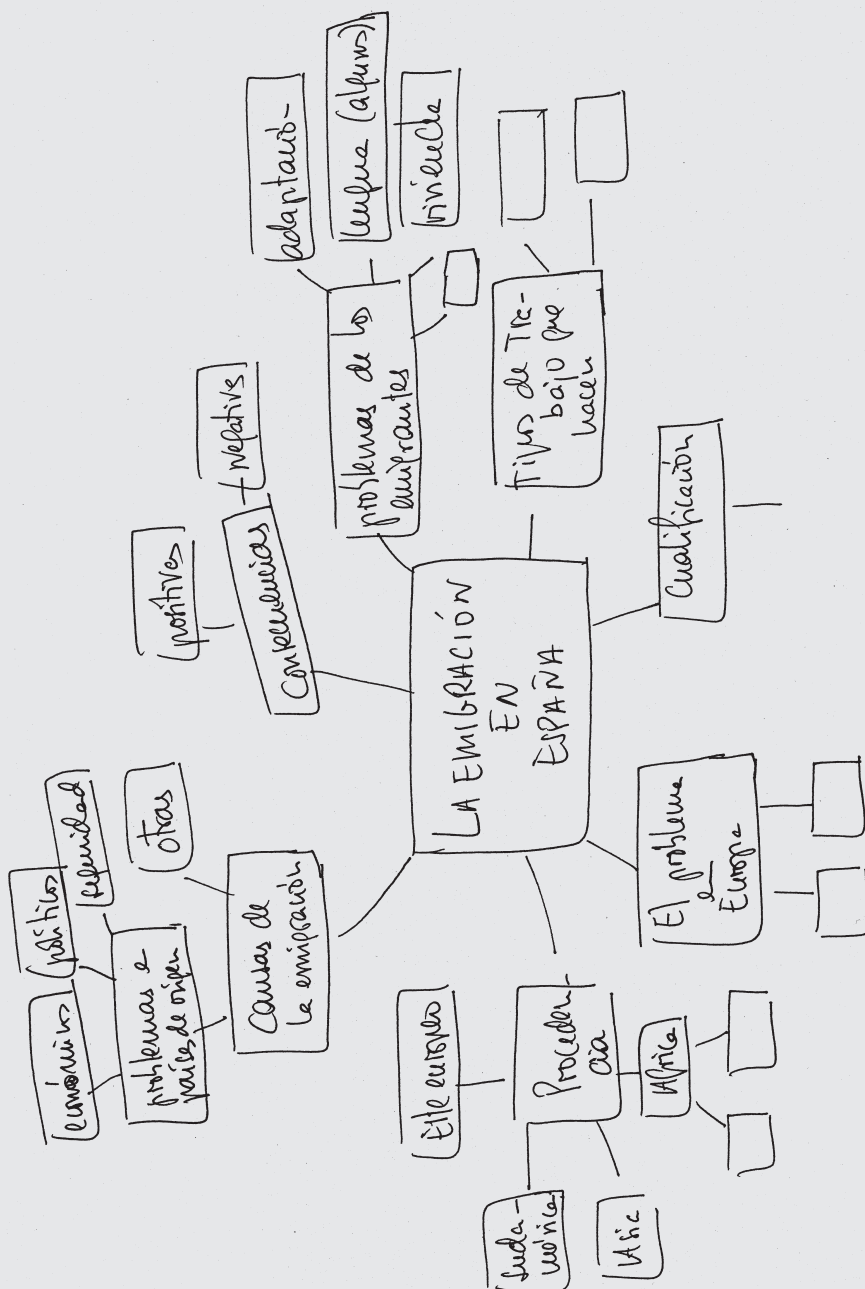
Consiste en explotar las asociaciones que cualquiera puede establecer a partir de un tema dado, que se toma como punto de partida. Es quizá especialmente recomendable para el desarrollo de cuestiones de carácter humanístico, que pueden abordarse desde muchas perspectivas y cuando el escritor debe tomar, entre otras, la decisión de acotar el tratamiento y los aspectos que va a desarrollar. Nos referimos, por ejemplo a trabajos del tipo: *El deporte entre los jóvenes*, *La libertad de expresión*, *Los hábitos alimentarios*, *La emigración*...

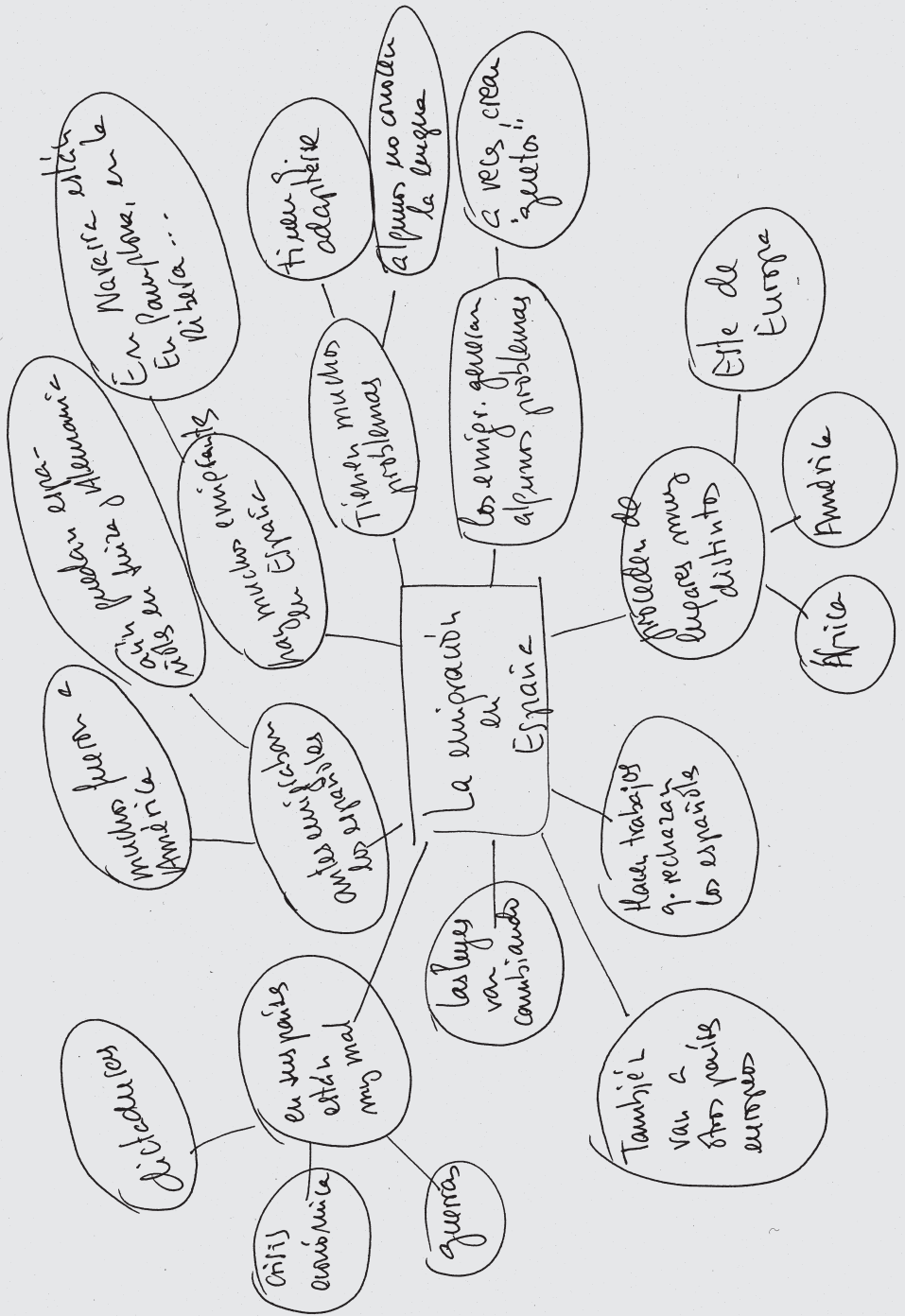
El modo de aplicar esta técnica es colocar en el centro de un folio en blanco el concepto clave e ir situando, a su alrededor, las nociones que se asocian con él. En la medida en que se abandona el automatismo y se aplica un control consciente, reflexivo, estaremos pasando del «racimo asociativo» al MAPA CONCEPTUAL.⁹

⁸ SERAFINI, M.^a Teresa, *Cómo se escribe*, Edit. Paidós, Barcelona, 1996, pág. 41.

⁹ Id. Ib.: pág. 86 y siguientes.

Veamos un par de ejemplos, con el tema de *La emigración*, en el área de Ciencias Sociales:





■ El torbellino de ideas

Es una variante de escritura como exploración, pero en este método destaca el que se lleva a cabo de forma casi automática, sin apenas control. Estos son los consejos que da Daniel Cassany en su estupendo libro *La cocina de la escritura*:¹⁰

CONSEJOS PARA EL TORBELLINO DE IDEAS

- Apúntalo todo, incluso lo que parezca obvio, absurdo o ridículo. ¡No prescindas de nada! Cuantas más ideas tengas, más rico será el texto. Puede que más adelante puedas aprovechar una idea aparentemente pobre o loca.
- No valores las ideas ahora. Después podrás recortar lo que no te guste. Concentra toda tu energía en el proceso creativo de buscar ideas.
- Apunta palabras sueltas y frases para recordar la idea. No pierdas tiempo escribiendo oraciones completas y detalladas. Tienes que apuntar con rapidez para poder seguir el pensamiento. Ahora el papel es sólo la prolongación de tu mente.
- No te preocupes por la gramática, la caligrafía o la presentación. Nadie más que tú leerá este papel. Da lo mismo que se te escapen faltas, manchas o líneas torcidas.
- Juega con el espacio del papel. Traza flechas, círculos, líneas, dibujos. Marca gráficamente las ideas. Agrúpalas. Dibújalas.
- Cuando no se te ocurran más ideas, relee lo que has escrito o utiliza una de las siguientes técnicas para buscar más.

— ¹⁰ CASSANY, Daniel: *La cocina de la escritura*, Edit. Anagrama, Barcelona, 1995, págs. 61-63

■ Explorar el tema

Cuando nada se nos ocurre para comenzar, podemos echar mano de fórmulas ya establecidas, que nos permitan iniciar el proceso. Por ejemplo, en algún caso puede ser rentable el recurrir a las preguntas clásicas que se asocian con las noticias: QUIÉN, QUÉ, CÓMO, CUÁNDO, POR QUÉ, DÓNDE. El hacerlo no significa que esto deba marcar la estructura del contenido, pero puede servir de punto de partida.

También, y en relación con la mayor parte de las cuestiones, se puede tratar de encontrar ideas a partir de listados convencionales de apartados: CAUSAS, CONSECUENCIAS, ASPECTOS DE QUE CONSTA, RESPONSABLES, POSIBLES SOLUCIONES, PROBLEMAS QUE GENERA, ACTITUDES ANTE EL PROBLEMA, QUIÉNES SE BENEFICIAN, QUIÉNES SON PERJUDICADOS... Piénsese, por ejemplo, en la hipótesis del trabajo sobre la emigración, en la rentabilidad de una exploración del tema con este método.

■ Las frases empezadas

Es otra sugerencia de Cassany,¹¹ que puede ser rentable en determinadas ocasiones, si bien su potencial es menor. Sirven, sobre todo, para delimitar el propósito con el que se escribe, para fijar algunos de los objetivos: Así, si el escritor completa cuatro o cinco veces frases como las que se incluyen a continuación, tendrá algo más claro lo que pretende con su escrito:

- «Lo más importante es....»
- «No estoy de acuerdo con....»
- «Lo que no puede faltar en mi texto es....»

C. EL RESUMEN

.....

El resumen, como tal, no suele ser el objetivo de un trabajo monográfico escolar. Pero sí es casi seguro que el trabajo exigirá, en alguno de sus apartados, resumir.

Al contrario de lo que se suele pensar, la actividad de resumir es notablemente difícil, resultado de la puesta en práctica de habilidades de dos tipos: cognitivas y lingüísticas. Cognitivas, en la medida en que resumir bien implica comprender el contenido global del texto, reconstruir su sentido con la ayuda de los saberes previos del propio lector; e identificar y evaluar la información relevante. Y habilidades lingüísticas, que se traducen en la producción de un texto nuevo, que recoge el contenido global del texto de referencia, sin añadidos ni valoraciones, correctamente formulado y con el lenguaje propio del autor del resumen.

— ¹¹ Op. cit., pág. 68.

Pero la cuestión no termina ahí. Y conviene que quienes pedimos a los alumnos que, de un modo u otro, procedan a realizar actividades de resumen, tengamos conciencia clara de lo que esta tarea implica. Hemos de pensar, en primer lugar, que no todos los textos son iguales como posible objeto de resumen, tanto por su extensión, como por su dificultad, por su grado de condensación, o por la presencia o no de ejemplos o de digresiones.

Por eso no existe (y si existiera sería disparatado) un criterio fijo con respecto, por ejemplo, a la proporción que el resumen debe guardar con el texto del que se parte. Hay determinados textos —manuales escolares, entre otros— cuya información es tan básica, que al que lo lee le resulta imposible reducirla, resumirla. No es éste, precisamente, el ideal de material didáctico: su distancia con los materiales *reales* con los que los alumnos se van a enfrentar después es tal, que luego van a encontrar serias dificultades.

Por otro lado, y al margen de las tareas escolares, en la realidad comunicativa ordinaria se dan muchas situaciones de resumen, pero siempre al servicio de una intención determinada. Y esta es una dimensión que conviene que todos los docentes consideren en el encargo de tareas, en su reflexión con los alumnos en torno al manejo y tratamiento de la información.

A veces se resume para extraer el contenido básico, en su conjunto, del texto inicial. Es lo que deben hacer los estudiantes al tomar apuntes o al manejar los manuales. Otras veces, se resume para dar una información somera sobre el contenido: es lo que encontramos en los extractos que los periódicos nos dan sobre las películas de la televisión, por ejemplo. También es parcial necesariamente el resumen que de una obra literaria o de un ensayo se nos ofrece en la contraportada. Y no siempre la actitud, la intención de quien resume es la misma. Así, podemos ver en ocasiones resúmenes parciales como parte de una crítica o de una crónica.

En el proceso de elaboración de trabajos escolares, es previsible que los alumnos tengan que hacer resúmenes parciales de fuentes variadas: enciclopedias, algún capítulo de una monografía... El acierto en esta tarea dependerá, en parte, de sus experiencias en las clases, en todas las clases. Si han sido variadas y enriquecedoras, porque sus profesores tienen criterios claros acerca de lo que implica la tarea del resumen, de que no todos los textos precisan el mismo tratamiento y de que no siempre se resume con la misma intención, estarán en mejores condiciones para hacerlo bien.

.....

D. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una de las exigencias evidentes que debe cumplir un trabajo monográfico, sea o no escolar, es presentar la información debidamente estructurada. Es decir, articulada, organizada de modo lógico, jerárquico, para facilitar a los lectores el acceso fácil a la información, al contenido. Esto no quiere decir que el orden de la redacción, en el proceso de producción del texto, deba seguir necesariamente el que presenta la versión definitiva. Ya va quedando claro, en apartados anteriores, que no existe *una manera de escribir*, sino muchas, y que lo que sí es evidente es que quien escribe debe recorrer un proceso largo, de ida y vuelta, recurrente, de búsqueda, formulación, estructuración, revisión, reestructuración..., hasta dar con un producto satisfactorio.

Hay muchas variedades textuales cuya estructura está perfectamente marcada. Esto facilita el proceso de escritura, puesto que una parte de la tarea viene impuesta. Nos referimos, por ejemplo, a la carta comercial, la instancia, el acta...

Sin embargo, los trabajos monográficos, salvo que quien ponga la tarea haya marcado también la estructura, incluyen, como parte del propio trabajo, el decidir una estructuración del contenido y, en este caso, lo único previamente regulado es que debe haber una estructura, que ésta debe ser lógica y que tiene que tener, en general, su reflejo en marcas externas, como numeración, espacios, márgenes, etc.

LA AYUDA DEL DOCENTE

¿Dejamos a los alumnos solos para esta tarea o les ayudamos a resolverla? La respuesta deberá encontrarla cada docente, en función de las circunstancias específicas de cada grupo y de la propia tarea. Pero lo normal será que a muchos alumnos les venga muy bien una ayuda del profesor.

Una actividad al alcance de todos, que sin duda será provechosa para aprender a estructurar los trabajos, es la de elaborar conjuntamente, en clase, un esquema, en relación con un tema cualquiera, esquema que luego no se desarrolla. El ejercicio, realizado a modo de entrenamiento, consiste en hacer el esquema. Y el modo de proceder puede ser el siguiente: dado un tema, se lleva a cabo una primera exploración a través, por ejemplo, de una lluvia de ideas. A continuación se reflexiona más detenidamente sobre lo que ha salido, se descartan unas ideas, se asocian otras, se desarrollan más, hasta ir perfilando un mapa conceptual. Una vez terminado, se discute y elabora uno o varios esquemas posibles para un trabajo.

La eficacia de este ejercicio será tanto mayor cuanto más intervengan los alumnos y también si el profesor procura no sólo resolver los pasos sucesivos, sino que modeliza, verbaliza su propio proceso, dice en voz alta lo que piensa y expresa el razonamiento que le lleva a conectar una idea con otra, a desarrollar, a agrupar y a suprimir.

ESCRIBIR TAMBIÉN EN CLASE

Uno de los principios de la moderna didáctica de la composición escrita es que, dado que escribir es difícil, conviene que el aprendiz cuente con el máximo apoyo del experto, del docente. Es decir, conviene que parte del proceso de producción, al menos, se desarrolle en la clase, para que el profesor pueda atender dudas y dar consejos.

Y no suele ser esto lo que ocurre. Lo más frecuente es que, una vez hecho el encargo, ya no hay más intervención del docente que la evaluación del producto final. He aquí otro hábito que no cuesta mucho incorporar a la práctica de la enseñanza: fijar unos tiempos para que los alumnos que están haciendo un trabajo puedan plantear sus dudas. Dudas relativas a fuentes, a determinados contenidos y, también, a la propia articulación del contenido.

Y SIEMPRE REVISAR, REVISAR Y REVISAR

Con todo, y una vez que se cuenta con el borrador, también la estructuración del trabajo debe ser objeto del proceso de revisión y puede ser retocada. Es habitual que, en el desarrollo del esquema inicialmente diseñado, haya apartados que se nos queden muy cortos, tanto que no merezca la pena darles el protagonismo previsto. Y también puede suceder lo contrario: que otros apartados requieran su desdoblamiento o el desarrollo de más subapartados. Finalmente, no es extraño que el propio proceso de aprendizaje que se genera en la tarea de la escritura y en la consulta de fuentes nos haga recomendable la modificación del esquema inicial, con el añadido de algo que no teníamos previsto. Ésa es una de las ventajas de la revisión.

ALGUNOS DE LOS ERRORES MÁS FRECUENTES EN LA ESTRUCTURACIÓN

Algunos de los errores más habituales, tal como apreciamos en la actividad diaria, son, siguiendo literalmente las observaciones de Serafini,¹² los siguientes:

- **Construir el esquema sin haber reunido las ideas:** Sólo cuando quien escribe tiene las ideas clarísimas y domina a la perfección la materia de la que va a tratar su texto, está en condiciones de plantearse directamente el esquema, sin pasar por la fase previa de acopio de ideas, cualquiera que sea el método.

— ¹² Op. cit. , págs. 89-90.

.....

Con todo, podemos decir, sin riesgo de error, que siempre será de más garantía un esquema al que se llega tras una reflexión, tras un *borrador* de esquema, que aquél que se elabora directamente.

No hay que olvidar que todo puede decirse de diferentes modos, que un mismo contenido puede articularse, correctamente, de distintas formas y que, en cada ocasión, de acuerdo con las circunstancias específicas de la comunicación, nos interesará más una opción u otra. Estas reflexiones deben preceder a la tarea final.

Por otro lado, no olvidemos tampoco que en el propio proceso de escritura, sobre todo cuando se escribe con la libertad que da el saber que se está con un preborrador, también se construye saber, se establecen o descubren relaciones y posibilidades hasta ese momento ignoradas.

- **Decidir el orden de presentación de los detalles de un bloque antes que la estructura general del texto.** Es de sentido común que el proceso de trabajo consista en establecer primero los grandes apartados y, después, su desarrollo. Lo contrario favorece el riesgo de desorden, de repeticiones o, sobre todo, de descompensación.
- **Prever pocos niveles jerárquicos.** Cuando en un esquema hay pocos niveles jerárquicos, el motivo suele ser que, o bien se ha profundizado poco, lo cual hace pensar en un texto poco matizado; o bien que hay errores, es decir, que se está dando categoría de apartados a lo que en realidad deberían ser subapartados.
- **Disponer demasiados bloques en el primer nivel jerárquico.** Es decir, establecer un número excesivo de apartados generales. Si esto es así, será, probablemente, porque se han cometido errores en la jerarquización, en la interrelación de las ideas. En ese caso, la transmisión de la información no será eficaz, no se trasladará al lector, de modo suficientemente destacado, lo que de verdad se considera relevante. Como apunta Serafini, «generalmente, un buen escrito incluye un número limitado de ideas fuerza, pero bien desarrolladas mediante argumentos, datos y ejemplos».
- **Juntar ideas desprovistas de una relación jerárquica.** Cuando se es consciente de que esto ocurre, debemos decidir entre la posibilidad de separarlas y desarrollarlas aparte o, en otras ocasiones, suprimir una, otra o ambas.
- **Construir un esquema desequilibrado.** La descompensación, el desequilibrio, es uno de los errores más habituales en los trabajos escolares, resultado de una planificación defectuosa. No es raro ver que un apartado ocupa tanto espacio en el trabajo como los cinco restantes. Ciertamente que nadie puede esta-

blecer como criterio obligatorio de un buen trabajo el que todos los apartados sean exactamente de la misma extensión; pero también es cierto que una desproporción excesiva suele ser más un defecto que una decisión consciente.

- **La ausencia de índice**, que es el esquema final del trabajo y el orientador de búsqueda.

E. LA DOCUMENTACIÓN. LA INTEGRACIÓN DE INFORMACIÓN PROCEDENTE DE FUENTES DIVERSAS

.....

En un trabajo monográfico, por sencillas que sean sus pretensiones, suele ser imprescindible el manejo de documentación, sobre todo escrita. La complejidad, la dificultad de esa documentación dependerá del alcance del encargo: su extensión, el grado de profundización que se demande...

En estos momentos, la existencia de documentación no es casi nunca un problema. Al contrario, el problema nos viene de la sobreabundancia de documentación, en los soportes más variados: escritos, internet, televisión, vídeo... El problema que se le plantea al aprendiz, y al docente, es el manejo de esa documentación. Tenemos muchísima información a nuestro alcance, pero lo difícil es enseñar y asimilar eficazmente criterios para su búsqueda, selección y tratamiento.

CRITERIOS PARA EL MANEJO DE LA DOCUMENTACIÓN

- **Honradez intelectual** en el manejo de las fuentes. Es algo que debe quedar perfectamente claro desde un principio cuando se encarga un trabajo. Nadie tiene derecho a apropiarse del pensamiento de los demás, cualquiera que sea el canal por el que se difunda. Así pues, una tarea que corresponde enseñar a todos los docentes, mucho mejor si se hace de forma coordinada, es el sistema de cita de las fuentes.
- **Toma sistemática de notas personales** durante el proceso de lectura. No se trata de hacer un resumen, sin más. Se trata de anotar, lo más sistemáticamente posible, ideas, apartados del texto que se está leyendo, de modo que la lectura sea lo más provechosa posible en la fase siguiente.
- **La integración de nueva información en un texto dado:** hay una actividad de escritura característica, aunque no exclusiva, de este tipo de textos, que consiste en la integración de una información dada en el borrador que ya está redactado. No es una tarea fácil, puesto que el texto de partida ya estaba cerrado, aunque fuera de modo provisional. Y puede darse el caso de que, si no se tiene cuidado, el resultado sea chocante, defectuoso.

.....

En esta actividad, lo mismo que ocurre en el caso del resumen, se da un doble proceso mental: cognitivo y lingüístico. Aquí nos interesa en particular el segundo. La integración exige una reelaboración, una recomposición de elementos sintácticos, de puntuación, de nexos oracionales, de elementos de referencia (pronombres, sinónimos...), que no es fácil. En estos casos es particularmente recomendable el seguir el «proceso»: primero tengo la garantía de que el contenido está correctamente integrado, de que la información está clara. Luego atiendo las exigencias lingüísticas y, finalmente, si procede, las estilísticas.

- **Garantizar una discriminación clara entre lo tomado de las fuentes y las aportaciones personales.** Cuando se hacen citas literales, el asunto está resuelto. Ahora bien, es también cierto que, en los procesos de elaboración de trabajos, en este proceso de aprendizaje, quien lo lleva a cabo va creciendo intelectualmente, va enriqueciendo su pensamiento, va, en parte, haciendo suyas ideas de otros. Y es también cierto que, en estas situaciones, puede no resultar fácil diferenciar las ideas propias de las ajenas. Por otro lado, tampoco es recomendable que, como consecuencia de una actitud extremadamente meticulosa, un trabajo escolar esté plagado de citas, de entrecomillados, de notas a pie de página. La solución está en tener claro el criterio de no apropiación. Aparte de las citas específicas, hay otras formas de declarar la procedencia de las ideas, que conviene recordar.
- Incluir un **apartado específico de bibliografía.** Incluso cuando no se hayan utilizado apenas fuentes, es bueno adquirir pronto el hábito y aprender el modo de citarlas.

F. OBJETIVIDAD Y PERSONA GRAMATICAL

.....

La selección de la persona gramatical, la voz del texto, es uno de los muchos problemas que debe resolver quien escribe: ¿qué hago: escribo en primera persona, en tercera, en primera del plural? A pesar de que no hay una doctrina indiscutible, sino ciertas tendencias dominantes, conviene transmitir a los aprendices algunas consignas claras, de modo que superen este problema con facilidad.

En principio, la persona gramatical recomendable en cualquier texto expositivo académico es la tercera. Es ésta la que mejor cuadra con la exigencia de objetividad, de distanciamiento. Incluso suele darse una cierta tendencia a la expresión impersonal, es decir, a la desaparición –gramatical– de la voz del autor.

Ahora bien, en los trabajos se da una cierta elaboración personal, es preciso incluir ideas propias, hipótesis, conclusiones... y, en estos casos, ¿cómo plasmar lingüísticamente la presencia del yo del autor en el texto? El consejo más habitual es que

.....

se utilice poco la primera persona del singular. En su lugar, como venimos haciendo en este trabajo, es recomendable recurrir al *nosotros*. Ahora bien, puede constatare, incluso en este mismo párrafo, que no existe ningún problema para alternar la tercera persona del singular y la primera del plural. Es más, puede decirse que, desde un punto de vista estrictamente estilístico, resulta más que recomendable.

Finalmente, no hay por qué descartar por sistema la primera persona del singular, el *yo*. No es la opción más habitual ni es recomendable recurrir a ella por sistema. Pero no resultará sorprendente en aquellos trabajos en los que predomina la elaboración personal, la expresión de la subjetividad, de la valoración del autor. Nos referimos, por ejemplo, a comentarios de texto o, en general, a aquellos en cuyo encargo figura expresamente la consigna de incluir una valoración personal.

2.2.4 ■ OTRAS CUESTIONES DE INTERÉS PARA LA ELABORACIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Hay una serie de cuestiones relativas a la producción escrita que son de gran interés, que debe considerar toda persona que escribe, cualquiera que sea el tipo de texto de que se trate. En este apartado vamos a abordar expresamente las siguientes: los párrafos, las frases y el léxico.

A. LOS PÁRRAFOS

Los párrafos, en la comunicación escrita, son una realidad tan evidente e indiscutible como poco conocida. Es muy probable que un alumno termine el bachillerato o una carrera universitaria sin que se le haya transmitido una información mínimamente clara y útil sobre los párrafos. Ciertamente que en clase de Lengua se le ha dicho varias veces que un párrafo es la porción de texto que hay entre dos puntos y aparte, y que conviene hacer un sangrado al comienzo de cada párrafo. Lo que no le han enseñado es dónde establecer los límites de cada párrafo ni cómo construirlos.

La explicación de esta deficiencia es relativamente sencilla: hay bastante escrito sobre el párrafo, pero no existe una teoría clara sobre él. Así como hay reglas precisas sobre la ortografía y la concordancia, reglas bastante claras sobre la puntuación, no ocurre lo mismo con la estructura de la frase (de la que se tratará más adelante) ni con la composición del párrafo. Entramos aquí en un terreno cuya regulación estricta es imposible, porque es más una cuestión de estilística, de estética que de gramática. De hecho, si observamos los textos de buenos escritores, podemos encontrar tanto la tendencia al párrafo corto, compuesto de pocas frases, como lo contrario: el párrafo largo, denso, formado por frases preferentemente largas.

LA LEGIBILIDAD COMO CRITERIO

Así pues, y pensando en lo que debemos recomendar a nuestros alumnos, conviene tener en cuenta una variable más, que hoy se considera fundamental: la «legibilidad». Es decir, la consideración primordial del receptor del texto, la preocupación por facilitarle la lectura, la comprensión cabal de nuestro mensaje.

Teniendo en cuenta esta variable, comienza a ser más fácil el tomar decisiones. Es evidente, por ejemplo, que es más legible un texto con párrafos que sin ellos, porque la articulación en párrafos permite al lector anticipar mejor el contenido, acceder mejor a él. Y también lo es que solemos preferir párrafos no demasiado extensos, y que es menos sorprendente un texto cuyos párrafos son relativamente equilibrados en cuanto a su extensión que aquel en el que hay unas diferencias de tamaño ostensibles.

LA EXTENSIÓN DE LOS PÁRRAFOS

No hay una extensión canónica del párrafo. Como Apunta Daniel Cassany,¹³ las tendencias varían de unas épocas a otras, de unos autores a otros y también de unos tipos de texto a otros. No hay más que comparar, por ejemplo, una sentencia judicial, con párrafos larguísimos, farragosos con frecuencia, y una noticia, compuesta de párrafos generalmente muy cortos.

Pueden servirnos, siempre teniendo en cuenta el criterio ya apuntado de la legibilidad, los consejos de los manuales de estilo periodístico. Todos ellos nos piden brevedad y recomiendan no pasar de 4 ó 5 frases, 100 palabras o 20 líneas. (Los dos párrafos anteriores de este texto, por ejemplo, tienen, respectivamente, 79 y 58 palabras; 3 y 3 frases, y 6 y 5 líneas). En todo caso, cabe recomendar a nuestros alumnos que, en caso de duda, opten por lo breve antes que por lo extenso, pues casi seguro que su texto ganará en claridad expositiva. Así, hacemos nuestra la recomendación de Cassany:

Por tanto, la recomendación más sensata es que cada página tenga entre tres y ocho párrafos, y que cada uno contenga entre tres y ocho frases, aceptando siempre todas las excepciones justificadas que haga falta. Resulta difícil y peligroso reducir una recomendación a cifras absolutas.¹⁴

¹³ Op. cit., pág. 85.

¹⁴ Op. cit., pág. 86.

CLASES DE PÁRRAFOS SEGÚN SU CONTENIDO Y FUNCIÓN

En teoría, el criterio para la creación de un nuevo párrafo es claro: los párrafos son unidades parciales de contenido y, por tanto, cuando se aborda una nueva *unidad parcial*, una nueva *idea*, debemos iniciar un párrafo nuevo. Dicho así parece mucho más fácil de lo que es en realidad. Y decimos esto porque, dado que el texto es un todo unitario, puede resultar discutible cuándo se introduce una nueva idea. Así, es probable que en ciertos casos, dos escritores competentes discrepen sobre la conveniencia o no de iniciar un nuevo párrafo. Esto no debe sorprendernos. Ahora bien, seguro que esos dos escritores coincidirían en señalar la mayor parte de las deficiencias en la construcción de los párrafos por parte de nuestros alumnos.

Una de las clasificaciones más conocidas de los párrafos, según su contenido, es la que proporciona M.^a Teresa Serafini. Se reproduce a continuación, porque la consideramos especialmente interesante para los textos de carácter expositivo-argumentativo:¹⁵

- **Párrafo de enumeración**, que es uno de los más habituales en todos los tipos de texto, particularmente en los expositivos y en los descriptivos. Consta, de dos elementos constitutivos esenciales: una *frase organizadora* y una *lista* de elementos que se enumeran. Responde a este tipo el siguiente ejemplo:

Entre 1993 y 1997 recorrí los paisajes de la moderna guerra étnica: estuve en Serbia, Croacia y Bosnia; en Ruanda, Burundi, Angola; y en Afganistán. Vi las ruinas de Vukovar, Huambo y Kabul; los cadáveres en la iglesia en Nyarubuye; y a los huérfanos de Mazar al Sharif. En los controles me encontré con los nuevos guerreros: jóvenes descalzos con kalashnikovs, paramilitares con gafas de sol envolventes, fanáticos con turbante del talibán que dejaban sus esterillas para la oración junto a sus fusiles.¹⁶

Se trata de un párrafo relativamente complejo, pero que responde al tipo descrito: arranca con una frase organizadora, para desarrollarla no en una, sino en varias enumeraciones correlativas y complementarias.

Algunos de los errores más habituales en este tipo de párrafos son los siguientes: la ausencia de frase organizadora, lo cual dificulta la comprensión notablemente; la presencia de contradicciones entre la frase organizadora y la lista, como ocurre, por ejemplo, cuando se anticipa una lista de cinco elementos y luego se ofrecen sólo cuatro; la redundancia de elementos en la lista; la omisión

— ¹⁵ SERAFINI, M.^a Teresa, op. cit., págs. 131-172.

— ¹⁶ IGNATIEFF, M., *El honor del guerrero*, Taurus, Madrid, 1998, pág. 9.

.....

o incoherencia en el uso de la puntuación, y la estructura diferente de los elementos enumerados: lo que ocurre, por ejemplo, si se utiliza el sustantivo para unos elementos y el verbo para otros.

- **Párrafo de secuencia**, que la autora considera como una variable de los párrafos de enumeración. La diferencia estriba en que en este caso los elementos de la serie se presentan ordenados según un criterio concreto, como, por ejemplo, el cronológico. Son muy habituales en textos científicos así como en textos instructivos. Veamos un ejemplo tomado de un texto instructivo. Nótese que, en este caso, se rompe el concepto convencional de párrafo:

Instalación del cartucho del tóner:

1. Para abrir la tapa de la impresora, sujétela con ambas manos y tire hacia usted.
2. Desembale el cartucho del tóner. Retire con cuidado la cinta de seguridad.
3. Desembale el cartucho y agítelo suavemente 5 ó 6 veces para distribuir el tóner.
4. Localice dentro de la impresora las ranuras para el cartucho, una a cada lado.
5. Sujete el asa y deslice el cartucho hacia abajo entre las ranuras correspondientes hasta que encaje en la posición correcta.¹⁷

- **Párrafo de comparación/contraste**: «El párrafo de comparación/contraste indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas, comparándolas según cierto número de categorías».¹⁸ Su estructura consta de una frase introductoria, que presenta los elementos que se van a comparar, y de la comparación propiamente dicha, que o bien se presenta de forma contrapuesta (mientras A tiene este rasgo, B tiene este otro...) hasta agotar la comparación, o bien se presentan de forma separada: todos los rasgos de un elemento, en primer lugar, y luego, por separado pero de forma correlativa, los del otro:

Ha de distinguirse claramente entre el aparato de información y comunicación y el proceso de información. El primero consiste en las tecnologías, equipos y sistemas en que éstos se organizan; el segundo se refiere a las maneras de generar y crear información, cómo se accede a ella, qué características tiene el mensaje o contenido, quién emite mensajes y quiénes los reciben, etcétera.¹⁹

- **Párrafo de desarrollo de un concepto**: es probablemente el párrafo más habitual, estructurado por una frase central que contiene la idea principal y otras que aportan ejemplos, matices, excepciones, argumentos...

¹⁷ Texto tomado de un manual de «instrucciones de servicio» de una impresora.

¹⁸ SERAFINI, M.^a T.: op. cit., pág. 142.

¹⁹ RISPA MÁRQUEZ, Raúl, *La revolución de la información*, Salvat, 1984, pág. 44.

El reproche fundamental que puede hacerse hoy a la información es el de su espectacularización, la búsqueda del sensacionalismo a cualquier precio, que puede conducir a aberraciones, mentiras y trucajes. Cada vez con mayor frecuencia, hay periodistas que no dudan en manipular una noticia para dotarla de una fuerza, de un aspecto espectacular o una conclusión que tal vez no tendría de otro modo, falsear un reportaje travistiendo algunos de sus elementos, o presentando como realidad una situación que procede de la imaginación del periodista, de sus suposiciones o de observaciones no contrastadas.²⁰

- **Párrafo de causa/efecto:** consta de dos apartados, uno en el que se presenta un fenómeno, suceso, o problema; y otro, en el que se explica su causa. Es tan frecuente presentar primero la causa como hacerlo con el efecto.

A partir del 11 de septiembre, coinciden una crisis económica y una crisis política. La historia demuestra que cuando ello ocurre, reaparece el Estado con sus dos caras de Jano: intervención en la economía para levantarla, pero también intervención política para limitar la libertad de los ciudadanos. ¿Esta mezcla podría reducir la ya escasa autonomía de las personas?

- **Párrafo de enunciado/solución de un problema:** en un mismo párrafo se enuncia un problema y se apunta su solución:

Existe ese riesgo, pero también la oportunidad de que la Política, con mayúscula, lo evite. La universalización de la amenaza terrorista convierte la batalla contra el terrorismo global en un desafío para la Gran Política. La política debe adquirir de nuevo el protagonismo que durante las últimas décadas le fue arrebatado por los mercados, proporcionándonos ese mundo tan desigual que conocemos. Comencemos con el papel del Estado.²¹

- **Párrafos de introducción:** se trata de un tipo de párrafos particularmente relevante en los textos de carácter expositivo o expositivo-argumentativo. El acierto en su redacción facilita grandemente la lectura y permite al lector realizar hipótesis ajustadas. Tampoco en este caso hay nada rigurosamente prescrito. Ahora bien, existe un consenso acerca de lo que es recomendable: conviene presentar claramente la información que se va a desarrollar y declarar la intención del que escribe. Caben otras posibilidades, orientadas a sorprender al lector; intrigarle, captar su atención, como empezar con una anécdota, con una cita enigmática..., pero consideramos que, en el ámbito estrictamente académico, no son las más recomendables:

— ²⁰ RAMONET, Ignacio, *La golosina visual. ¿Estamos manipulados por la comunicación?*, Edit. Debate, S.A., Barcelona, 2001, pág. 25.

— ²¹ Esta cita y la anterior están tomadas de: ESTEFANÍA, Joaquín, *Hij@, ¿qué es la globalización?*, Ed. Aguilar, Madrid, 2002, pág. 133.

.....

Las nuevas tecnologías abren, por una parte, nuevas maneras de comunicación interpersonal y, por otra, inaguran nuevos servicios para individuos y organizaciones. Por ambas vías, nuestros hábitos de vida pueden verse modificados en múltiples aspectos y casos.²²

- **Párrafos de conclusión:** tan relevantes como los de introducción, los párrafos de conclusión exigen un alto esfuerzo de síntesis. Probablemente, si el texto es largo, no quepa hacer referencia a todo lo tratado. Por ello hay que seleccionar lo más significativo, aquello a lo que se apunta en el título y que, seguramente, se habrá mencionado en la introducción. De este modo, el texto tendrá un cierre lógico:

En conclusión: diferentes técnicas y estilos porque hay diferentes consumidores; unos responden mejor comprando aquello con sabor a viejo, tradicional, de siempre. Otros, sin embargo, son más sensibles al prestigio de lo vanguardista, de lo comprensible solo para iniciados. En cualquier caso, servirse de fotografía o de dibujo en un mensaje publicitario no es sólo una consecuencia del gusto personal del creativo, sino —y también— una opción intencionada.²³

Como ya habrá pensado el lector, esta tipología, al igual que casi todas las tipologías, se queda pequeña si se contrasta con la realidad. Ciertamente: hay más tipos de párrafos, a veces más simples, a veces más complejos. Pero lo importante no es la tipología, sino la conciencia de la necesidad de estructurar el texto en párrafos y que éstos estén bien articulados.

B. LAS FRASES

.....

Hemos mencionado el concepto de *frase* al hablar de los párrafos. En realidad es una expresión no muy académica, pero, puesto que se utiliza en la bibliografía especializada y es una noción clara, la mantenemos. Entendemos por *frase* el periodo de un texto comprendido entre dos signos de punto y seguido. A veces la frase está constituida por una oración simple, pero casi siempre se trata de una oración compuesta, de extensión variable. Trataremos a continuación de los aspectos que se consideran más relevantes en la composición de frases: extensión, orden y estructura. Además de las enseñanzas que nos proporciona la experiencia personal, tanto de lectura de textos buenos, regulares y malos, como de escritura, seguimos bastante fielmente las propuestas de D. Cassany en el capítulo 7.º de su *Cocina: «La arquitectura de la frase»*.²⁴

— ²² RISPA MÁRQUEZ, R., Op. Cit., pág. 42.

— ²³ FURONES, Miguel A., *El mundo de la publicidad*, Salvat, Barcelona, 1980, pág. 13.

— ²⁴ Op. cit.: págs 94 a 120.

EL TAMAÑO DE LA FRASE

Uno de los consejos claros que se suele dar a los aprendices de redacción, en primaria, es el de escribir con frases cortas. Y no es mal consejo, si luego se va un poco más allá. Es decir, si además se enseña a enlazar las ideas, a escribir frases complejas, si se muestra a los alumnos cómo un mismo contenido se puede decir, correctamente, con distintas estructuras sintácticas, si se les hace poner en práctica estas posibilidades.

En la actualidad, todos los manuales de redacción recomiendan construir oraciones cortas. Así, se habla de frases de entre 20 y 30 palabras, en unos casos, de «oraciones cortas» con un máximo de dos subordinadas, en otros. En todos los casos queda claro que se descartan las frases demasiado largas, esas en las que se encadenan coordinadas y subordinadas en periodos que parecen no tener fin.

Así como hay personas que, cuando hablan, parecen incapaces de terminar, y repiten y repiten el mismo mensaje, también hay escritores que son incapaces de hacer un alto en su discurso, de poner un punto y seguido. Parece que temen que, al poner el punto, se va a perder el sentido. Nada más lejos de la realidad. Quien de verdad pierde el sentido es el lector, abrumado por lo extenso de la frase. Veamos un ejemplo tomado de una carta al Director:

El agente 498 en el Sadar. Llevo bajando al estadio del Sadar con el coche desde hace unos veinte años, y debido a que la falta de aparcamientos en los alrededores del campo de fútbol, ha sido, es y me temo que seguirá siendo una de las asignaturas pendientes del club, del ayuntamiento o de quien corresponda, durante este periodo he estacionado mi vehículo algunas veces correctamente, y algunas otras veces incumpliendo alguna normativa municipal, tal y como hacen muchos otros ciudadanos obligados por las circunstancias y con la necesaria «complicidad» de los agentes municipales, que de otro modo se verían desbordados por la situación.

Eso sí, siempre evitando que la situación de mi vehículo dificultara la libre circulación tanto del resto de vehículos como de los peatones, así como los accesos a los garajes, situaciones estas de obligado cumplimiento y que suelen ser respetadas por la mayoría, puesto que lo contrario resultaría aún más caótico.

Así he funcionado durante todo este tiempo sin mayores incidencias, hasta que el pasado domingo día 14 me encontré con la desagradable e inesperada sorpresa, de que en el parabrisas del coche tenía un boletín de denuncia, sin que se diera ninguna circunstancia especial o distinta a las ya aludidas de ocasiones anteriores, respecto de la situación del vehículo, ya que tal y como aparece en

.....

el boletín el hecho denunciado es: estacionar en zona señalizada como parada prohibida, sin obstrucción, denunciante 498, infractor ausente (claro, estaba viendo el partido), agente continúa el servicio. (...). E.G.P.²⁵

Los párrafos anteriores constan de 99, 51 y 94 palabras respectivamente. La carta contiene otros tres párrafos, de extensión similar o superior. Y, lo mismo que ellos, sin un solo punto y seguido. El problema de este autor es muy común entre el alumnado: confunde o identifica párrafo con frase. El resultado, en este caso, es un texto difícil de digerir. Y obsérvese, por otra parte, que, sintácticamente, el corte que se hace para dar paso al segundo párrafo («Eso sí, siempre evitando...») es totalmente desafortunado, y convierte todo ese párrafo en un periodo incorrecto, sin verbo principal. Tratando de imaginar lo que ha pasado por la mente del autor; suponemos que ha visto que llevaba escrita una frase muy larga y, como es consciente de que es mejor establecer párrafos, ha decidido plantar ahí el límite. Podría haber seguido (sintácticamente sería mejor) con su frase anterior: «...desbordados por la situación, eso sí, siempre evitando que la situación...»; pero le ha parecido excesivo.

El texto, por otro lado, tiene muchos otros aspectos mejorables. Pero uno de los aprendizajes más urgentes para este ciudadano sería adquirir la conciencia de que puede articular su escrito como le parezca, que se puede colocar un punto y seguido y no por ello se pierde el hilo, siempre, claro está, que se haga del modo correcto.

LA ESTRUCTURA DE LA FRASE

En lo tocante a la composición de las frases, ciertas personas, quizá deslumbradas por el efecto que les causa el estilo enrevesado de algunos autores de relumbrón, autores que, por otra parte, creen que las frases retorcidas, con muchos incisos, esas que requieren casi una labor extenuante de investigación para seguirle la pista al contenido, son las más recomendables.

Y, sin embargo, están totalmente equivocadas. Véase, si no, el párrafo inmediatamente anterior de este texto, escrito con la intención de servir de modelo de lo que no hay que hacer. Es un párrafo-frase retorcido, con gran cantidad de incisos, que distancian de tal modo los sujetos de los verbos («ciertas personas-creen» y «las frases retorcidas-son») que la comprensión resulta notablemente difícil.

Este modo de construir las frases suele implicar un peligro serio de cometer auténticas barbaridades sintácticas, como fallos de concordancia o frases inacaba-

— ²⁵ Diario de Navarra, 20-09-2003.

das. Y no es por ignorancia del escritor, sino por despiste: el exceso de complicación le ha hecho perder la perspectiva de la frase. Algo parecido le ocurre al autor de la carta al director cuya primera frase se reproduce a continuación:

Arróniz: dolor y lágrimas por una profanación. El atrio de la iglesia-parroquia de San Salvador, de la villa de Arróniz, de unos 1000 metros cuadrados de superficie, franqueado por grueso muro y coronado de piedra modelada. (V.G.E.).²⁶

Otro ejemplo de párrafo-frase:

Aprovechando el inicio del nuevo año académico 1999/2000 –para el que, por cierto, le deseo toda suerte de éxito tanto personales como profesionales– nos complace remitirle la información de nuestros CURSOS DE OTOÑO que, organizados por esta Fundación a través del Centro Asociado de UNED-Ávila, o en colaboración con otras instituciones (Instituto de Arquitectura Juan de Herrera, Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de Madrid,...) y desarrollados durante los meses de octubre y noviembre, pueden resultar de interés para usted o para alguno de sus compañeros.²⁷

La frase-párrafo anterior tiene 85 palabras y es muy mejorable. El exceso de cortesía, la afición a los incisos y la voluntad de incluir todo el mensaje en una sola frase son los responsables del mal resultado.

No conviene distanciar las palabras o expresiones relacionadas. El sistema sintáctico del castellano permite construir frases como ésta:

El Gobierno de Navarra aprobó el cese de S.Z., director del Instituto de Salud Pública de Navarra durante los últimos años, en su sesión del pasado lunes.²⁸

Pero el buen sentido nos dice que la siguiente versión habría sido más recomendable, porque es más *legible*:

El Gobierno de Navarra aprobó en su sesión del pasado lunes el cese de S.Z., directora del Instituto de Salud Pública de Navarra durante los últimos años.

A veces, decimos lo que no queremos decir, por un deseo de sintetizar. Es lo que le ocurrió a un periodista en la noticia titulada «Un perro provoca la muerte de 200 ovejas en Salinas de Ibañeta»:

— ²⁶ Diario de Navarra, 14-09-2003.

— ²⁷ Carta de la «Fundación Cultural Santa Teresa. Diputación de Ávila». Septiembre de 1999.

— ²⁸ Diario de Navarra, 11-09-2003.

.....

«El propietario de las ovejas es C.E.G., que ayer no quiso hacer comentarios. La dueña del perro, que llevaba un microchip identificador, tenía un seguro que cubrirá el valor de las ovejas y corderos muertos».²⁹

LAS DEFINICIONES

Definir es una de las actividades lingüísticas que con más frecuencia deben realizar los alumnos en trabajos y exámenes. Y también es una de las principales fuentes de errores. No es extraño que así sea, puesto que una buena definición requiere claridad conceptual y destreza en el manejo del lenguaje.

Veamos unas cuantas definiciones, tomadas de ejercicios de alumnos de tercer curso de la ESO:

- ¿Qué es un acto reflejo medular?: Es un acto que se origina cuando te queman con un cigarrillo por ejemplo.
- Es cuando te quemas un dedo y lo apartas rápidamente.
- Un acto reflejo es cuando te dan en un nervio y automáticamente se mueve solo.
- Tolerancia es que tu cuerpo tolera esa droga y dependencia es que tu cuerpo como ya se ha acostumbrado a esa droga, depende de ella para el organismo.
- Dependencia: es cuando tomas drogas y al cabo de un tiempo necesitas más cantidad de droga para que te haga efecto.³⁰

Los defectos más evidentes de estas definiciones son la inclusión de lo definido en la definición («tolerancia-tolera», «dependencia-depende»), el uso de la segunda persona coloquial («te dan», «te quemas») y la dificultad para abstraer, como se puede apreciar en todos los comienzos. Puede observarse también una clara tendencia a lo narrativo («es cuando te quemas», «es cuando tomas drogas y al cabo de un tiempo necesitas...») en lugar de lo expositivo.

Esta realidad, que constata todo el profesorado en cada examen, en cada trabajo, requiere una intervención sistemática de todos, un trabajo específico de cada docente en su área, centrado en el ejercicio de la definición, y que puede abordarse tanto observando buenas definiciones como definiciones defectuosas.

²⁹ Diario de Navarra, 26-11-98.

³⁰ Exámenes de Biología de 3.º de ESO.

ALGUNOS CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA REDACCIÓN DE FRASES

Como final de este apartado, y a modo de síntesis, incluimos literalmente las recomendaciones de Daniel Cassany relativas a los párrafos:³¹

OCHO CONSEJOS PARA ESCRIBIR FRASES EFICIENTES

- 1. ¡Ten cuidado con las frases largas! Vigila las que tengan más de treinta palabras. Comprueba que se lean fácilmente.
- 2. Elimina las palabras y los incisos irrelevantes. Quédate sólo con lo esencial.
- 3. Sitúa los incisos en la posición más oportuna: que no separen las palabras que están relacionadas.
- 4. Busca el orden más sencillo de las palabras: sujeto, verbo y complementos. Evita las combinaciones rebuscadas.
- 5. Coloca la información relevante en el sitio más importante de la frase: al principio.
- 6. No abuses de las construcciones pasivas, de las negaciones ni del estilo nominal, que oscurecen la prosa.
- 7. Deja actuar a los actores: que los protagonistas de la frase suban al escenario, que actúen de sujeto y objeto gramaticales.
- 8. ¡No tengas pereza de revisar las frases! Tienes que elaborar la prosa, si quieres que sea enérgica y que se entienda.

C. LAS PALABRAS

El autor de un texto debe tomar una gran cantidad de decisiones en su proceso de redacción. Muchas de ellas se refieren a la selección de las palabras. En manuales y programaciones podemos ver repetida la expresión «léxico rico y variado» para señalar la meta a la que debemos aspirar con los alumnos. Dicha de este modo, la idea es indiscutible, pero muy poco precisa, y conviene matizarla.

— ³¹ Op. cit., pág. 120.

Digamos que la elección del vocabulario, en un texto dado, deberá responder a la voluntad de expresar con claridad lo que se pretende, en primer lugar; pero también son determinantes el género textual (carta, informe, nota, trabajo monográfico...), la finalidad del escrito, el tema, así como el tipo de destinatario. Todo ello determina el registro lingüístico, es decir, la variedad lingüística que se utiliza, uno de cuyos componentes esenciales es el vocabulario.

Por otro lado, no se puede perder de vista el contexto inmediato, la parte de texto precedente. Las reglas de la cohesión nos obligan a emplear sustitutos léxicos para evitar repeticiones cercanas de vocablos que, por otra parte, serían perfectamente adecuados. Finalmente, debemos tener en cuenta toda una serie de *reglas de cortesía*, reglas sociales, que nunca están formuladas de modo rotundo y menos aún por escrito, pero que no por ello son menos relevantes. Como la mayor parte de las reglas sociales, se van aprendiendo con el uso.

En el caso que nos ocupa, la comunicación formal en el ámbito escolar, las posibilidades de elección están más restringidas, lo cual no quiere decir que resulte fácil. Señalamos a continuación una serie de pautas referidas al léxico que todos los docentes deberíamos compartir y recordar sistemáticamente a los alumnos a propósito de sus trabajos escritos:

- **Repetir sólo cuando sea preciso.** En un escrito formal no literario, la repetición de una palabra es preferible a la ambigüedad de un sinónimo poco claro. Pero el sistema lingüístico dispone de mecanismos de sustitución como los pronombres y ciertos adverbios («este», «ella», «allí») que conviene utilizar con fluidez.
- **La claridad y el rigor por encima del estilo.** En un texto de carácter expositivo-argumentativo, es previsible una cierta monotonía, es normal que algunos términos aparezcan de forma repetitiva. En este caso, podría surgir la tentación de *enriquecer* estilísticamente el texto recurriendo a variantes léxicas poco precisas. Se debe insistir en que descarten esta idea. La variación es deseable, pero siempre deberá estar supeditada a la claridad, al rigor del vocabulario específico.
- **Evitar muletillas.** En la lengua oral es explicable que se utilicen apoyos lingüísticos carentes de significado, cuya única función es rellenar vacíos provisionales, servir de punto de arranque para la formulación de nuevas ideas. Estas expresiones no aportan nada, entorpecen la comprensión y, por ello, deben evitarse en la lengua escrita. Nos referimos a fórmulas como las siguientes: *de alguna manera, en cualquier caso, desde el punto de vista de...como muy...*
- **Cuidado con los comodines.** En las clases de lengua materna, se suele insistir mucho en esta consigna. Así se recomienda evitar sustantivos como *cosa*, o

verbos como *hacer* y *tener* y se realizan ejercicios de léxico para enseñar otras palabras. Pero la cuestión es más compleja. Las palabras mencionadas se denominan *comodines* porque sirven para casi todo. Ahora bien, hay muchas otras palabras que en la actualidad se usan como comodines: *tema*, *problema*, *asunto*, *cuestión*, *realizar*, *plantear*... Cualquiera de estas palabras, incluida la tan denostada *cosa*, es válida como sustituta accidental de otro término más preciso. El problema surge cuando se utiliza de modo reiterado, desplazando además a otro vocablo más preciso.

- **No abusar de los adverbios en «mente».** Comenzar con un adverbio de modo terminado en «mente» o incrustarlo en medio de la frase es una de las muletillas más habituales. A veces aportan un significado, un matiz, pero las más sólo entorpecen el discurso. Así, expresiones como *generalmente*, *personalmente*, *normalmente*, *naturalmente*, *obviamente*, *lógicamente*, resultan prescindibles casi siempre. Por otro lado, incluso cuando son necesarias, conviene alternarlas con otras formas equivalentes: *quizá*, en lugar de *posiblemente*; *con frecuencia*, en vez de *frecuentemente*....
- **Mejor la sencillez que la complejidad.** Es preferible una expresión sencilla y corta a una compleja y larga, porque facilita la lectura y la hace más ágil. Hay una moda lamentable en algunos manuales de uso, en ciertas comunicaciones oficiales, que prefieren lo complicado, lo alargado, incluso hasta lo incorrecto. Así, leemos términos como *inicializar*, *visionar*, *influir*. Como no tienen criterio, es probable que nuestros alumnos interpreten que estas expresiones enriquecen los textos. Nuestra tarea consistirá en aclararles que siempre será preferible usar *iniciar*, *ver* e *influir*.
- **Utilizar marcadores textuales.** Un texto que responde a la intención de expresar con claridad informaciones o argumentos relativos a un hecho, un fenómeno o un proceso cumplirá mejor su misión si se utilizan correctamente marcadores textuales. Nos referimos a todo un conjunto de expresiones que encabezan párrafos, apartados u oraciones, y cuya misión es expresar la relación semántica con el fragmento anterior (ejemplo, contraste, desarrollo, causa, consecuencia...) o marcar el orden o estructura del contenido (*por otra parte*, *para terminar*, *en conclusión*...).
- **Consultar el diccionario.** En muchos momentos del proceso de redacción es conveniente consultar el diccionario para encontrar algún sustituto y también para resolver dudas ortográficas. Ahora bien, se debe tener cuidado en la selección de las palabras que nos ofrece el diccionario: el hecho de que una palabra figure en él no es garantía de que su empleo sea el adecuado. Si no se tiene seguridad, habrá que consultar una fuente más experta: el profesor.

.....

2.2.5 ■ LA REVISIÓN

Como hemos apuntado al comienzo, algo que caracteriza al buen escritor frente al escritor poco competente es que el primero revisa a fondo sus producciones. La experiencia de cualquier docente que pide productos escritos a sus alumnos es que éstos suelen revisar poco y, cuando lo hacen, corrigen sólo aspectos superficiales.

Por lo tanto, haremos mucho por la mejora de la competencia comunicativa escrita si convertimos la revisión en una bandera permanente en todas las áreas.

A. ¿CUÁNDO REVISAR?

En realidad, revisamos constantemente, a medida que vamos escribiendo, cuando hemos completado una unidad parcial: frase, párrafo, apartado... Ahora bien, una vez que se tiene un plan de texto relativamente sólido, no es recomendable obsesionarse permanentemente con la revisión. Lo recomendado por los expertos, lo que está comprobado que hace la mayor parte de los escritores competentes es desarrollar su texto, redactar sin demasiado preocupación por la forma. Es el momento de decir lo que se quiere decir, de recoger las ideas. Y, una vez que esta parte del proceso está cumplida, una vez que estamos seguros de que se ha formulado el contenido, es cuando conviene empezar con la revisión a fondo.

La justificación de esta forma de proceder es sencilla. Escribir bien exige atender muchos frentes y, si se pretende resolver simultáneamente todos los problemas, es probable que el escritor se bloquee. Por lo tanto, es mucho mejor ir resolviendo problemas parciales, uno a uno.

B. ¿QUÉ REVISAR?

Si, como se ha dicho en la primera parte, un buen escrito debe atender las exigencias de corrección, cohesión, coherencia y adecuación, la revisión tendrá que tener en cuenta estas propiedades para detectar posibles deficiencias y solucionarlas.

El error más habitual de revisión suele ser centrarse exclusivamente en cuestiones de corrección ortográfica y morfosintáctica. Hay que tener en cuenta que, en el proceso de elaboración del borrador, solemos escribir deprisa, porque nos interesa atrapar el contenido, que es en ese momento nuestra principal preocupación. Por ello es fácil cometer errores de cohesión: repeticiones innecesarias, pérdida del referente, ausencia de conectores. Incluso es posible que haya saltos, elipsis que puedan convertir el texto en incoherente para la mayor parte de los posibles lectores.

No hay que olvidar que la coherencia de un texto no es cuestión de todo o nada. La coherencia es algo dinámico, muy vinculado a los saberes previos del receptor. Cuando escribimos, tendemos a pensar más bien en nosotros mismos —«pues ya se entiende», tienden a decir los alumnos— y sólo en una revisión concienzuda, en la que hacemos un esfuerzo de empatía, de ponernos en el lugar del otro, podemos resolver esos problemas.

Por otro lado, tiene una gran importancia la revisión tomando como criterio las exigencias del género textual seleccionado y, en general, las derivadas de las circunstancias sociocomunicativas en las que el texto se va a insertar: papel que se asume, tipo de receptor y relación que se tiene con él, intención comunicativa...

C. ALGUNAS HERRAMIENTAS PARA FACILITAR LA REVISIÓN

La simple insistencia del profesor puede no ser suficiente para promover procesos concienzudos de revisión. Una de las prácticas más recomendables para que la revisión sea eficaz es que se haga, al menos parcialmente, en el propio desarrollo de la clase. En clase, el profesor puede intervenir más eficazmente desde la propia elaboración del esquema. Y, sea en clase o en casa, los alumnos revisarán mejor sus escritos si, además de las meras consignas, cuentan con alguna herramienta que les facilite la tarea. Nos estamos refiriendo a las *plantillas*.

Contar con una guía de revisión permite focalizar la observación del escrito, encontrar más fácilmente los defectos. Puede tratarse de guías de carácter general, válidas para cualquier texto, o bien guías específicamente pensadas para un tipo de trabajo dado. En cualquier caso, contar con una plantilla será siempre recomendable, por muy sencilla que sea. Puede recurrirse a plantillas existentes o, se puede utilizar otras que el profesor elabora expresamente. En este caso, incluirá aquellos aspectos que la experiencia le dice que tienden a descuidarse, tanto en relación con el contenido como con la forma.

Una guía general de revisión suele contar con preguntas relativas a distintos aspectos del texto, como las siguientes:

- ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda claro lo que pretendo?
- ¿Hay la información suficiente, ni demasiada ni demasiado poca?
- ¿Está la estructura bastante clara para que ayude al lector a entender mejor el mensaje? ¿Adopta su punto de vista?

- ¿Hay muchas palabras abstractas o complejas? ¿He utilizado un léxico o terminología precisos?

- ¿Utilizo las formas de tratamiento adecuadas?...³²

D. ¿QUÉ HACER DESPUÉS DE LA REVISIÓN?

.....

La revisión no es un acto simple que se inicia y se termina cuando se aplican las decisiones oportunas. Su auténtica rentabilidad surge cuando se aplica de modo sistemático y recursivo, hasta que el producto resulta satisfactorio. Es decir, la revisión nos puede llevar a modificaciones superficiales, de carácter ortográfico o léxico, por ejemplo. Pero también nos puede conducir a desarrollar más un apartado, lo cual quizá exija una nueva búsqueda de ideas y, tal vez, una reestructuración del plan inicial. Obviamente, una vez que se apliquen estas decisiones, tendremos que volver a revisar, y revisar..., hasta que estemos plenamente satisfechos. Sólo entonces el proceso habrá terminado.

— ³² CASSANY, Op. cit., págs. 232-234.

.....



BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Hay una serie de libros sobre la escritura que pueden ser muy útiles para el profesorado de cualquier área, puesto que no están pensados expresamente para los docentes de Lengua y Literatura, sino para profesores en general, para estudiantes y para cualquier persona interesada en mejorar su modo de expresarse. Varios de ellos han sido citados a lo largo de este trabajo:

- **REYES, Graciela: *Cómo escribir bien en español***, Arco/libros, Madrid, 1998. Se trata de un libro claro y ameno, escrito para un público heterogéneo. Contiene, incluso, abundantes ejercicios, resueltos, en cada capítulo. Alguno de sus capítulos más interesantes son el titulado «La precomposición (cómo planificar un escrito)» y toda la Parte III: «Preparación y redacción de monografías, tesis, informes, cartas».
- **CASSANY, Daniel: *La cocina de la escritura***, Edit. Anagrama, Barcelona, 1995. El autor es uno de los principales especialistas españoles en la materia. Comenzó divulgando, primero en catalán y luego en castellano, las aportaciones de la escuela anglo-norteamericana sobre la comunicación escrita, y ahora es una de las autoridades en didáctica de la lengua materna y específicamente en expresión escrita. Aparte de otros libros dirigidos a especialistas, tiene esta obra pensada para un público general. Está escrita con un lenguaje muy asequible, el autor pretende ser claro y entretenido y lo logra de modo sobresaliente. El texto contiene numerosos ejemplos e ilustraciones.
- **SERAFINI, M.^a Teresa: *Cómo se escribe***, Ed. Paidós, Barcelona, 1994. Se trata de uno de los libros más completos y útiles. Contiene multitud de sugerencias sobre la fase de preescritura (acopio, generación y organización de ideas), sobre la propia escritura (segunda parte) y sobre la revisión (tercera parte). El libro, tal como se apunta en la contraportada, «está dedicado a los estudiantes de cualquier nivel, desde la escuela media hasta la universidad; a los profesores que tienen que redactar textos en su trabajo (por ejemplo, cartas, informes o actas) y a todos aquellos que deseen mejorar su propio modo de escribir». El libro está originalmente escrito en italiano, pero está adaptado plenamente al castellano, en todos los sentidos.
- **JORBA, Jaume, GÓMEZ, Isabel y PRAT, Àngels (Editores): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares***, Edit. Síntesis-Instituto de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2000. Se trata de un libro denso e interesante. Tal vez el más riguroso intento de estudiar el uso de la lengua en el resto de las áreas curriculares, tanto en lo referido a la expresión como a la comprensión. Contiene algunas aplicaciones específicas a las áreas de Música, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, Anna: «Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela», *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 5, de 1-7-1995, Barcelona.
- CASSANY, Daniel: *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1995.
- CASSANY, Daniel: *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.
- CASSANY, Daniel: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1988.
- JORBA, Jaume, GÓMEZ, Isabel y PRAT, Àngels (Editores): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Edit. Síntesis-Instituto de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2000.
- MILIÁN, Marta: «Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas», *Aula de innovación educativa*, n.º 14, mayo de 1993, Barcelona.
- MONTOLÍO, Estrella: *Manual práctico de escritura académica*, Ariel, Barcelona, 2000.
- PORTOCARRERO, Felipe; GIRONELLA, Natalia: *La escritura rentable*, Ediciones S. M., Madrid, 2001.
- REYES, Graciela: *Cómo escribir bien en español*, Arco/libros, Madrid, 1998.
- SERAFINI, M.^a Teresa: *Cómo se escribe*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- SERAFINI, M.^a Teresa: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Paidós, Barcelona, 1989.
- VARIOS AUTORES: *La expresión escrita. Teoría y práctica*, Teide, Barcelona, 1988.