

---

# **TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

---



## **DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

Rosario Arroyo González<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

*Este artículo presente parte de una investigación realizada en un contexto educativo multicultural con predominio de la lengua inglesa. El objetivo de esta investigación fue describir el proceso didáctico en el desarrollo de la composición escrita, para lo que se aplicó la metodología de estudio de caso. Del caso estudiado interesa, especialmente, para este artículo la descripción de variables contextuales tales como a) las interacciones de los alumnos, b) los apoyos materiales, c) las tareas de escritura, d) el seguimiento y orientación del aprendizaje por parte de los profesores, y e) el ambiente de aprendizaje.*

*Sin embargo, el interés de este artículo es, no sólo ofrecer un proceso metodológico de investigación y unas conclusiones técnico-didácticas en el desarrollo de la composición escrita, sino también ser objeto de reflexión intercultural dando respuesta a dos interrogantes básicos: ¿Como son los elementos socio-ambientales esenciales que caracterizan los procesos didácticos seguidos en el aprendizaje de la escritura en contextos multiculturales? ¿Qué respuesta ofrece la interacción de esos elementos a los retos de la Educación Intercultural?.*

**Palabras clave:** Desarrollo de la escritura, procesos de la escritura, contexto multicultural, educación intercultural

### **ABSTRACT**

*In this article, it is presented a part of a research carried out in a multicultural educational context where english language predominates. The main goal of this research was to describe*

---

<sup>1</sup> Titular de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. e-mail: rarroyo@ugr.es

*the teaching processes of development of the written composition, for that it has been applied the methodology of case study. However this article is focused, especially, on the description of contextual variables, such as a) the students and teachers interaction, b) the supports stuff, c) the written tasks, d) the teacher orientation, and e) the learning environment.*

*This article offers a methodological process of research and some technician-teaching conclusions about the development in written composition, but the main interest is in the fact that it want to be an object of intercultural reflection giving answer to two basic questions: how are the essentials social environmental elements that characterize the teaching processes, applied in the writing learning in a multicultural contexts? What answer does the interaction offer to the intercultural education challenges?*

**Key words:** *Written development, writing processes, multicultural context, intercultural education.*

## **INTRODUCCIÓN**

Este artículo ofrece parte de una investigación avalada por el programa de estancias de investigadores españoles en centros de investigación españoles y extranjeros de la Dirección General de Universidades.

La finalidad que persigue este artículo es describir las variables ambientales que configuran un proceso didáctico de desarrollo de la composición escrita, siendo una de estas variables, y la más relevante para este estudio, la multiculturalidad social que enmarca dicho proceso. Destacar la multicultural de una realidad social supone situarse, como investigador, en una opción educativa que lo compromete con la interculturalidad. Situarse en una perspectiva intercultural significa entender que el desarrollo humano debe ir más allá del aprendizaje de unas herramientas culturales y de la asunción de unos valores de coexistencia social. La educación intercultural entiende que la lengua y los valores son medio y modo de reflexividad sobre los problemas y conflictos, que tensionan las sociedades multiculturales tecnologizadas del conocimiento, del siglo XXI.

En las sociedades del conocimiento, sin duda, la lengua escrita se está convirtiendo en vehículo privilegiado de interacción social, de participación política y de acceso a los recursos económicos, especialmente, a través de las nuevas tecnologías de la información. Así pues el interés de este artículo es, no sólo ofrecer un proceso metodológico de investigación (que sin duda se detalla), y unas conclusiones técnico-didácticas (que sin duda se describen), sino también, ser objeto para la reflexión en torno a temas interculturales de interés actual, tales como, imperialismo cultural y lingüístico, asimetría lingüística, cambio tecnológico y homogeneización cultural... (David Coulby, 2006:255).

### **I. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

El contexto en el que se sitúa esta investigación lo delimita la ciudad inglesa de Bradford, situada en la franja media del Reino Unido. En Bradford, se concentra la más alta proporción de población inmigrante de la zona, cuya procedencia, fundamental-

mente, es de países de cultura islámica como Paquistán. Bradford, es una ciudad que ha evolucionado de ser una sociedad eminentemente industrial a una sociedad de conocimiento y servicios, impregnada de una significativa multiculturalidad. Sin embargo la multiculturalidad de Bradford también refleja el aumento de comunidades de cultura diferenciada con bajos ingresos, que se han concentrado en el interior de la ciudad. Estas comunidades han establecido pocos contactos, tanto con los individuos de la cultura inglesa, como con otros individuos de su propia cultura pertenecientes a las clases sociales media y alta, creándose profundos cismas entre culturas y clases sociales.

En este marco socio-económico la mayor preocupación de la política local, asumida plenamente por sus instituciones educativas, es preparar a todos los ciudadanos en los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para acceder a ocupaciones laborales, en ámbitos tales como educación, salud y comercio. Por lo que se invierten importantes esfuerzos en evitar el aislamiento social de las clases más desfavorecidas económica o/y culturalmente.

Es este marco político, el que da un nuevo sentido y un renovado interés a la enseñanza de la lengua oral y, especialmente, escrita que se promueve, claramente, para lograr dos objetivos de carácter socio-político:

- Desarrollar en todos los ciudadanos habilidades comunicativas básicas que les permita participar productivamente en una sociedad de servicios y conocimientos, como es la ciudad de Bradford.
- Evitar el fracaso escolar de los grupos culturalmente diferenciados y de las clases sociales más desfavorecidas, para conducirlos por las vías de las oportunidades políticas establecidas.

Por lo tanto, la multiculturalidad de este contexto y la preocupación político-educativa del mismo por la promoción de la escritura, fueron los dos factores que motivaron la selección de la ciudad de Bradford para realizar esta investigación. Sin duda en su selección también influyó la disponibilidad de la Dra. Norah McWilliam profesora del Department of Teacher Education, University of Bradford (Reino Unido), departamento, éste, con una larga tradición en la enseñanza e investigación de la lengua en contextos de diversidad lingüística.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

En los últimos 20 años se vienen desarrollando una discusión sobre la interrelación entre la investigación sociocultural y la teoría del conocimiento en la enseñanza de la composición escrita. Es fácil caer en la reducción de entender el proceso de desarrollo de la escritura como monismo, es decir, bien desde los procesos cognitivos que realiza el individuo o bien desde la influencia del contexto.

En el desarrollo de la composición escrita se pueden identificar, con claridad, una serie de procesos cognitivos: planificación, transcripción, revisión y metacognición (Salvador, 2000, Bear, 2000) en cuyo desarrollo se implican habilidades de lenguaje oral y lectura. Por lo que considerar las variables contextuales que operan en la composición escrita, no significa perder la perspectiva de la escritura como un proceso

cognitivo individual y un producto personal. Sin embargo desde la perspectiva contextual, o sociocultural, se dirige la atención hacia el hecho de que el escritor y el texto están inmersos en múltiples variables, o procesos, contextuales (Schultz y Fecho 2000, Sperling y Friedman, 2001, Arroyo, 2006). En definitiva la perspectiva socio-cultural, sugiere que en el desarrollo de la escritura se pueden identificar y describir procesos socioculturales como:

1. El proceso social en el que se enmarca el desarrollo de la escritura.
2. El proceso socio-afectivo local que envuelven al escritor
3. El proceso didáctico seguido en el aprendizaje de la escritura
4. El proceso de relación social entre los sujetos en su aprendizaje escritor.
5. El proceso de construcción de la identidad cultural de cada escritor.
6. El proceso de reconceptualización de la escritura como una interacción compleja y diversa de procesos.

Desde la interculturalidad se entienden que los procesos contextuales son esenciales para el desarrollo de procesos de reflexión colectiva y captación de un *terreno axiológico común* (Arroyo, 2001, 178), que permita el progreso equitativo y sostenible de las sociedades globales del conocimiento. Por lo tanto los procesos socioculturales de la composición escrita pueden ser perfecto pretexto para la reflexibilidad y la construcción axiológica compartida.

Desde esta visión teórico-práctica del desarrollo de la composición escrita, este artículo se interesa, especialmente, por describir procesos socio-ambientales seguidos en el aprendizaje de la composición escrita en contextos multiculturales para reflexionar sobre su viabilidad intercultural.

### **3. INVESTIGACIÓN EN LA ESCRITURA**

La investigación sobre la escritura se descubren tres enfoques diferentes, que corresponden a dimensiones diferentes de la expresión escrita: 1) Enfoque centrado en el producto (el texto); 2) Enfoque centrado en el proceso (planificación, transcripción, revisión y metacognición) de producción del texto, 3) Enfoque centrado en el contexto. Se presentan brevemente estos enfoques y algunos de sus representantes:

1. El primer enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto, ampliamente desarrollado en su dimensión didáctica (Rentel y King, 1983, Fayol, 1991).
2. El segundo es de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva, su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito (Flowers y Hayes, 1981, Bereiter y Scardamalia, 1987). En el proceso cognitivo, denominado «transcripción» se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). Este es el enfoque que predomina en la investigación educativa sobre la composición escrita desde los años 90' (Graham y Harris, 2005; Rodríguez y Herrera, 2000; Arroyo y Salvador, 2005).

3. El tercer enfoque es más reciente y se fundamenta en el sociocognitismo y constructivismo social, por lo que su mayor preocupación es descubrir la función social y cultural del texto y cómo ésta condiciona su forma y su contenido. El fin último de este enfoque es aprender formas y contenidos del lenguaje escrito como medios para cambiar los estereotipos y exclusiones socioculturales y promover identidades diferenciadas y seguras (Krapels 1990, Sperling, 1996, Freedman, 1996, Kehilly, 1995, Anggard, 2005, MacArthur, Graham, y Fitzgerald, 2006)

Este artículo, más que la adscripción a un enfoque, descubre un interés por la enseñanza de la composición escrita de acuerdo a un modelo de desarrollo de la escritura que incluya diversas dimensiones y variables reconocidas de la misma (motoras, lingüísticas, cognitivas, afectivas y socioculturales), pero que, sobre todo, entiende la composición escrita como expresión de formas de conocimiento y posicionamientos morales.

#### **4. INTERROGANTES FUNDAMENTALES Y OBJETIVOS DESCRIPTIVOS**

En consonancia con el marco teórico y sociopolítico, establecido, en este artículo se trata de dar repuesta a dos de los interrogantes planteados en esta investigación:

- ¿Como son los elementos socio-ambientales en la enseñanza de la escritura en contextos multiculturales?
- ¿Qué respuesta ofrece la interacción de esos elementos a los retos de la educación Intercultural?

La reflexión y conclusiones sobre estas cuestiones ha seguido un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos, guiado por los siguientes objetivos:

- Describir las modalidades de interacción de los alumnos entre si y con los profesores en las experiencias de enseñanza de la expresión escrita.
- Describir tipos de apoyos materiales que el alumno reciben en el aprendizaje de la composición escrita.
- Describir el tipo de tareas que realiza el alumno en relación al desarrollo de la composición escrita.
- Describir las diferentes actuaciones de los profesores para el seguimiento, asesoramiento y orientación de los alumnos en las tareas de expresión escrita.

Como se puede comprobar, los objetivos planteados para la resolución de los interrogantes son de tipo descriptivo y focalizados en el estudio intenso de un proceso de enseñanza concreto, contextualizado en un espacio, concreto, y en dimensión diacrónica.

Este posicionamiento se decanta por una metodología de investigación de gran tradición etnográfica: el estudio de casos (Stake, 2000; Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001)

## 5. LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS

¿Por qué ha sido seleccionado este método para esta investigación? Son varias las razones que han decidido su elección:

1. Con este método de investigación se trata de responder de forma profunda a una serie de interrogantes en base a un caso real, en el aquí y en el ahora del momento y espacio en el que sucede dicho caso; y cuya comprensión sólo es posible si se le integra en un contexto, que siempre es difícil de delimitar.
2. Con este método se pretende obtener una cantidad representativa de diferentes evidencias, extraídas del espacio en el que se desenvuelve el caso real, para poder abstraer e integrar las posibles conclusiones a los interrogantes planteados.
4. Es un método que requiere observar un proceso concreto desde el punto de vista de los sujetos implicados, desde su subjetividad, por lo que en un principio el investigador opera por inducción, otorgando importancia clave al contacto con el fenómeno de estudio.
5. Es un método que estudia una realidad social en su espontánea constitución, no utilizando instrumentos que puedan desnaturalizar esa realidad y pretendiendo la máxima neutralidad de la investigación en relación al fenómeno que estudia.
6. En este método la descomposición del proceso estudiado en elementos o componentes no es más que un procedimiento analítico que facilita la comprensión profunda y sintética de la realidad estudiada, pero nunca un apriori que pueda condicionar el proceso de observación.

Sin duda este método satisface plenamente los intereses teóricos-prácticos que suscitaban los interrogantes planteados y las exigencias de los objetivos planteados. Los pasos metodológicos seguidos en este estudio de casos se presentan seguidamente.

### 5.1. El caso a estudiar

El caso estudiado en esta investigación es el proceso de enseñanza de la composición escrita en un aula de educación primaria, con alumnos de siete a ocho años (tercer año de primaria), coordinada por una profesora tutora (Mrs Omir) en colaboración con dos profesores asistentes (Mrs Jonson y Mr Khosa) y una ratio de 25. Esta aula forma parte de un centro de primaria que escolariza niños de tres a once años y en un barrio de clase obrera, con cierto porcentaje de paro, situado al este de Bradford. Es, pues, un centro de primaria incrustado en un contexto social deprimido (que en el contexto escolar se traduce en un alto porcentaje de alumnos con dificultades para el aprendizaje de las habilidades en el lenguaje) de habla inglesa y con una clara orientación hacia la educación multicultural.

## 5.2. Recogida de los datos

La técnica aplicada para la recogida de los datos fue la observación cualitativa (Wragg, 2001, 99) para lo que se utilizó las notas de campo<sup>2</sup> como instrumento. En estas notas el investigador describía tanto lo que ocurría en el aula, como las impresiones o percepciones inmediatas que el mismo recibía del fenómeno que estaba observando, así como los comentarios de los profesores y de los alumnos sobre lo que ocurría en el aula. Por lo tanto este cuaderno de notas, recoge datos que explican fenómenos desde la perspectiva de los protagonistas de esos fenómenos.

Las observaciones fueron realizadas por el investigador, que se incorporó al aula como un observador participante de las sesiones en las que se impartía la composición escrita. Cada observación tuvo una duración aproximada de una hora, con una frecuencia entre una y cuatro veces por semana, según el desarrollo del programa. En cualquier caso, era la profesora titular del aula la que determinaba la hora y el día en que era conveniente realizar las observaciones. Posteriormente las notas de las observaciones se transcribieron a un programa informático para su codificación.

Para ilustrar la variedad de recursos de aula y de decoración, así como la organización del espacio, se realizaron 50<sup>3</sup> fotografías digitales que trataron de reflejar, desde distintos ángulos, el espacio de aprendizaje.

## 5.3. El método para el análisis y reducción de los datos

Para el análisis de los datos se aplicó el método de análisis de contenido (Bardin 1986; Krippendorff 1997; Gubrium y Holstein, 2000). La aplicación de este método permitió proceder de un modo ordenado en el análisis de los datos recogidos en las sesiones de observación y así evitar en todo momento el azar (Bochenski, 1985).

Así, pues, marcados los objetivos de este análisis de contenido en el apartado 2 de este artículo, el universo a analizar fueron los documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito. Para proceder al análisis de dichos documentos se establecieron los siguientes parámetros:

- Las unidades de contexto, esto es, el mayor cuerpo de contenido que sirve para captar el significado de la unidad de registro. En este caso se establecieron dos unidades de contexto: la información contenida en las notas de campo y las fotografías.
- Las unidades de registro, esto es, la sección más pequeña susceptible de interpretación en la que se divide la unidad de contexto. Se establecieron como unidades de registro una frase, un párrafo o una foto, que diesen información completa sobre alguna categoría referida a los objetivos.

---

2 En el apartado «interpretación de los datos» se reproducirá textualmente datos recogidos en el cuaderno de notas de campo. En estas referencias textuales se añadirán, entre paréntesis, la fecha de la recogida del dato, así como, las páginas y las líneas del cuaderno donde aparece recogido dicho dato.

3 Estas fotografías están a disposición de quién las solicite, contactando con la autora del artículo en esta dirección de correo rarrojo@ugr.es

- El sistema de categorías, para codificar las unidades de registro se estableció, vía inductiva, en base a la exploración de los datos. El sistema de categorías se representa seguidamente (ver cuadro 1):

CUADRO 1  
SISTEMA DE CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	CÓDIGO
Ambiente: se refiere al tipo de cultura que se promueve, reflejada, sobre todo, en la formas de autocontrol, de motivación, de adaptación y de valoración.	A
Interacción: se refiere al número de participantes en una tarea de composición escrita y al tipo contactos que establecen entre ellos y los profesores	I
Apoyos: se refiere a todo el material ofrecido al alumno en el desarrollo de las tareas de la composición escrita	R
Tareas: se refiere a las actividades que los alumnos realizan en el aula para el desarrollo de la composición escrita	T
Funciones: se refiere al tipo de roles que los profesores asumen para orientar el desarrollo de la composición escrita de los alumnos	F

Con este sistema de categorías se exploró repetidas veces el material escrito y visual recopilado tras la recogida de los datos, lo que permitió la categorización de la información, contenida en el mismo y la validación empírica de dicho sistema de categorías. Esta clasificación de los datos ha permitido realizar interpretaciones de tipo cualitativo, es decir, el cómo y el porqué de lo que sucede en el aula en relación con las categorías descritas

#### 5.4. Procedimientos de validez y fiabilidad de los análisis

La validez y la fiabilidad son dos características básicas que han de poseer todos los métodos de investigación. Se entiende por tal, la exactitud en el proceder de la investigación, en el sentido de su coherencia, estabilidad, repetibilidad y precisión. Una de las estrategias de triangulación es «la triangulación de fuentes de datos» (Gillham, 2000), que consiste en ampliar el tipo de datos del que se dispone aplicando técnicas diferentes para su recopilación, para posteriormente buscar aproximaciones y discrepancias. En este estudio se ha simultaneado dos fuentes de datos: las notas de campo y las fotografías de aula.

Además, se aplicó otra estrategia o procedimiento para asegurar la fiabilidad y validez de los instrumentos aplicados y de los análisis realizados, esto es «la triangulación de investigadores». Para ello, se estimó la validez y fiabilidad de los análisis de los documentos escritos y visuales, calculando *el porcentaje de veces que varios codifica-*

dores independientes coincidían cuando codifican el mismo material (Fox, 1981, 732). En este caso, todo el material fue codificado por tres investigadores del grupo ED-INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y las coincidencias fueron de 98%. La validez del sistema de categorías se estableció aplicando el procedimiento de «Juicio de Expertos». Es decir, distintos investigadores reflexionaron conjuntamente sobre el sistema de categorías para establecer, conjuntamente, que el sistema de categorías se ajustaba a los siguientes criterios: 1) Exclusión mutua: que cada unidad de registro no pertenezca a varias categorías a la vez. 2) Homogeneidad: que las categorías estén definidas de acuerdo con un mismo principio de clasificación. 3) Pertinencia: que las categorías estén adaptadas al material de análisis seleccionado y al marco teórico elegido.

Otro procedimiento de validez aplicado fue «la cristalización». Esta validez es fruto de un rigor consensuado y negociado (Richardson, 1997; Dezin, 1998; Hodder, 2000) que hace visible distintos puntos de vista (profesores, alumnos e investigador) en la búsqueda por desarrollar la capacidad para la acción y la reflexión sobre el fenómeno analizado. En esta investigación el proceso de cristalización consistió, fundamentalmente, en buscar, por un lado, la comprensión conjunta (investigador, profesores y alumnos) de los propósitos de las prácticas de enseñanza desde la variedad de perspectivas que ofrecían sus protagonistas y, por otro, procurar la reflexión moral (profesores e investigador) de la situación de enseñanza que se analizaba; todo ello con el objetivo de poder conducir la enseñanza de la composición escrita a nuevos logros. Un ejemplo del proceso de cristalización seguido los constituye los siguientes datos extraídos del cuaderno de notas:

Los niños no pueden usar goma para borrar los errores. (Preguntada lo profesores del aula por las razones de esta norma, ellos me explican que se aplica en todo el centro y que la razón es la presentación de los trabajos. Yo sugiero que eso también puede ser útil para comprobar los errores que los niños cometen; pero ella insiste en que no es esa la finalidad, pero sin embargo también puede servir para ese fin) (16-1-02, 49, 23-29).

Este procedimiento concede a la investigación un tipo de validez más allá de la objetividad intersubjetiva, de la repetibilidad de la investigación y de la transferencia a otros contextos con similares características. Este procedimiento valida esta investigación en el sentido de que con ella se traza un camino consensuado para desarrollar (Lincol y Guba, 1999) unas prácticas de enseñanza de la composición escrita. Este camino válido si es fruto de la reflexión conjunta, responsable y contrastada por procedimientos de investigación, esto es reflexividad científica.

## **6. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

En este apartado se describirá, en perspectiva analítica, el proceso de enseñanza de la composición escrita del caso presentado, destacando el tratamiento dado a cada uno de los elementos contextuales de la enseñanza, que han sido previamente establecidos en el sistema de categorías (ver cuadro 1). La presentación de estas interpretaciones

se ilustrará con los datos recogidos en el cuaderno de campo y el número de la foto correspondiente.

### **6.1. El ambiente de aprendizaje**

Con respecto al ambiente de aprendizaje se ha de constatar la percepción de un ambiente estimulante para los alumnos. Es un ambiente que estimula, sobre todo, el esfuerzo y las producciones de los alumnos.

Se trata de mostrar siempre los productos de los alumnos, por eso se pueden ver colgados por las paredes de todo el centro y de la clase dibujos, escritos, fotografías....que muestran el trabajo diario del centro y de la clase (29-01-02, 148, 9-10).

Una estrategia de motivación básica es variar las exigencias de las actividades, los agrupamientos de los alumnos y la clase de apoyos que reciben

La profesora suele realizar la actividad básica para logra lo objetivo y, posteriormente, los distintos grupos realizan variaciones de esa actividad, bien solos o ayudados por los profesores de apoyo y la propia profesora (22-01-02, 93, 11-16).

También se aplica como estrategia de motivación el reconocimiento social y las recompensas:

Unos niños entran en clase para comprobar las puntuaciones de esfuerzo, por equipos de los niños de la clase, apuntadas en un cartel pegado a la puerta. (El la asamblea general de los viernes, cada mitad de trimestre, los equipos del centro con mayor puntuación reciben un regalo) (18-01-02, 63, 8-15).

Otro de los rasgos que caracterizan este ambiente es la promoción continua del orden, y la ausencia de ruidos molestos

La profesora, ahora en voz muy baja, se dirige a todos los niños y los que estaban hablando, la observan. Entonces propone una nueva actividad (16-1-02, 48, 11-13).

Sin embargo se trata de un orden flexible que permite la naturalidad en las relaciones entre los adultos y los niños, y de los niños entre si:

10:50. La profesora tutora y los profesores de apoyo están comentando cómo realizar la actividad siguiente, mientras tanto los niños se mueven libremente por la clase y toman un botellín de leche (15-1-02, 39, 22-25).

Esta naturalidad logra la adaptación de los comportamientos a las exigencias de las distintas situaciones o actividades del aula:

Los niños están perfectamente adaptados al movimiento de los adultos en la clase y a la diversidad de actividades en la misma (17-1-02, 58, 15-18).

En este ambiente siempre hay una persona adulta que asume el liderazgo del grupo:

La profesora tutora es quién dice a los profesores de apoyo lo que tienen que hacer y supervisa en todo momento lo que hacen todos los niños del aula (17-1-02, 58, 18-21).

Con respecto a la dimensión multicultural, se aprecia que los contenidos específicos utilizados para la enseñanza de la escritura son, predominantemente, representativos de la tradición inglesa:

Se aprecia que tanto los relatos y poesías que se presenta en los libros de la clase son exponentes de la tradición inglesa y europea, tales como «el lobo y los cabrillos», «la bella durmiente»... (21-01-02, 80, 16-23).

Sin embargo en el ambiente físico de la clase, en sus aspectos decorativos, se observan alusiones permanentes a otras culturas, como, por ejemplo, un gran panel dedicado a distintos aspectos de la cultura china (foto 14) u otro dedicado a la cultura islámica (foto 23). En ese mismo sentido en el aula se puede observar un gran expositor con libros de países del mundo, objetos de viajes, horarios de los diferentes países... (foto 20, 29, 30). Por último no faltan los libros sagrados de distintas culturas y referidos a fiestas religiosas diversas:

Otros libros sobre religiones que están expuestos son: «Religious Festivals», de Deborah Elliot, publicado en 1987 (también abierto por la parte del Islam); «Children just like me. A unique celebration of children around the World», de Kindersley, publicado en Londres, en 1999 (abierto por Egipto) y un Corán (21-01-02, 68, 16-23/69, 1-10).

## **6.2. Interacción: los agrupamientos de los alumnos para la composición escrita**

Es habitual, en este aula, realizar actividades, en las que participa toda clase, relacionadas con el buen proceder en la escritura, como por ejemplo la transcripción correcta de palabras:

Ahora la profesora pone otro ejemplo: «ox» (buey) y pregunta por el plural. Algunos niños contestan «oxes». Entonces la profesora dice que se olviden de la regla de ortografía para esta palabra porque no la cumple, y añade que el plural de «ox» es «oxen» (18-01-02, 62, 1-3).

Como se puede comprobar, en este tipo de actividades la interacción que se prioriza es del tipo pregunta-respuesta, entre la profesora tutora y alumno, o bien la explicación o ejemplificación por parte de la profesora tutora de la tarea a realizar:

La profesora explica como buscar información en el libro. Para ello dice que primero se busca en el índice un palabra relacionada con la información que queremos buscar, después se lee las páginas a las que nos remite el índice y nunca se copia párrafos del libro sino que se contestan a las cuestiones que nos hemos planteado (27-11-01, 10, 14-21).

Aunque también se puede haber interacción entre los alumnos en estas actividades de grupo-clase, interacciones que son promovidas por las cuestiones que plantean los profesores:

Cada niño tienen que escribir en su pizarrín el plural: «cats» (gatos). Cuando lo han hecho muestran a todos sus pizarrines y los compañeros tiene que descubrir aquellos plurales que han sido escritos de forma correcta (15-1-02, 41, 9-11).

En esta aula los agrupamientos por grupos de seis y por parejas se hacen en cada sesión, variando los componentes de esos agrupamientos según la tarea a realizar:

Los adultos (profesora tutora y profesores de apoyo) atienden a los grupos rojo y amarillo (17-1-02, 57, 1-2).

Este tipo de agrupamiento permite interacciones horizontales de alumnos entre si y de estos con los profesores. Estas interacciones, si bien tienen una intencionalidad definida por el objetivo expreso de la actividad a realizar y el contenido de la misma, son espontáneas y en ellas los alumnos toman su propia iniciativa.

Los niños trabajan en su mesa formando grupos de seis. La profesora se sienta con un grupo de niños y les ayuda a buscar información sobre los animales (27-11-01, 11, 1-6).

Ahora se trata de escribir cuestiones específicas para buscar más información sobre cada animal. Esta actividad se hace por parejas (27-11-01, 9, 22-23).

En las actividades individuales la interacción tiene lugar entre el alumno y los distintos profesores del aula indistintamente, en este caso la interacción puede ser provocada por el alumno o el profesor:

Mientras los niños escriben o corrigen en sus pizarrines algunos son ayudados por los profesores de apoyo (15-1-02, 43, 7-13).

### 6.3. Apoyos: los recursos del aula para la composición escrita

Con respecto a los recursos que se utilizan en el aula, destacan la gran variedad de los mismos, su potencial motivador y la adaptación de los mismos al nivel de la tarea que se realiza. Así pues, se pueden identificar recursos específicos (generalmente elaborados por el profesor tutor y los profesores asistentes) para la realización de las tareas, como carteles (de distintos tamaños) y fotocopias:

Así, podemos ver cómo algunos alumnos han cogido un cartelito plastificado que pone lo siguiente:

Remember (recuerda)  
Underline the date (subraya la fecha)  
 miss a line (deja una línea )  
Underline the title (subraya el título)  
 miss a line (deja una línea )  
 draw a margin (pinta el margen)  
 full (long) date for literacy (fecha - larga - completa para Lengua)  
 numbered (short) date for everything else. (fecha - corta - con números para lo demás)

(16-1-02, 49, 1-20)

Otro tipo de recursos son aquellos que, habitualmente, se utilizan en las sesiones en las que participa el grupo-clase, como la pizarra blanca de la pared (foto 21), que sirve también para proyectar transparencias:

La profesora presenta una transparencia (sobre una narración que los alumnos del aula escribieron conjuntamente la semana anterior) (20-11-01, 1, 9-10).

La profesora ayuda a una niña a leer utilizando un puntero (20-11-01, 1, 16-17).

También se utiliza, con mucha frecuencia, grandes carteles de papel continuo que se pegan sobre la pizarra (foto 12) o sobre la pared (fotos 7, 8, 9, 10 y 11). Igualmente cuando los profesores del aula atienden a grupos pequeños suelen utilizar pizarras portátiles (fotos 16, 36) o caballetes sobre los que pegaban papel continuo (foto 35) con especificaciones para orientar la tarea a realizar:

El grupo azul copia el contenido de un gran cartel sujeto con una pinza a un expositor portátil que se sitúa junto a las mesas en las que se sientan los niños que componen este grupo. Este cartel contiene las reglas de ortografía para escribir el plural de las palabras y ejemplos para ilustrar cada regla de ortografía (17-1-02, 56, 19-24) (62,15-23).

Con respecto a los recursos, que son de uso frecuente por los alumnos, se pueden identificar distintos tipos de libretas, pizarrines, cartelitos, lápices, rotuladores...Estos

se guardan, bien en bolsas de plástico (los que son de uso individual), bien en cestas (los que son para el uso de grupos pequeños):

El profesor asistente saca el material, se trata de pizarras pequeñas y rotuladores (4-12-01,20, 4-6).

Cada alumnos coge una «libretita roja» en cuya portada aparece el siguiente título «Spelling» (deletrear) (15-1-02, 46, 2-4).

Con respecto a los recursos bibliográfico, destaca la gran variedad de los mismos y la adaptación a los distintos niveles de dificultad de la tarea a realizar y los niveles de aprendizaje de los alumnos, así pues se pueden identificar «thesaurus» (diccionarios de sinónimos) y diccionarios en número suficiente para todos los niños de la clase y de diferentes niveles de complejidad:

Los niños utilizan según el nivel dos tipos diferentes de Thesaurus (tesauro): a) GEORG BEAL (1993) *First thesaurus*. Kingfisher Books, London: b) ALAN SPOONER (comp.) (1995) *The Oxford junior thesaurus*. Oxford University press. Oxford (4-12-01, 25, 12-23/26, 1-13).

Igualmente se suelen utilizar libros sobre animales, atlas (foto 20), libros variados sobre diferentes temas: cuentos, narraciones, poemas, informativos, comic, deportes.... fundamentalmente, todo ellos hacen referencia a la cultura inglesa en su diferentes variantes y están clasificados por niveles de dificultad (fotos 21 y 24).

Con respecto los recursos de decoración referidos a la enseñanza de la expresión escrita, la variedad y funcionalidad de los mismos es la principal característica. De todos, son de destacar el gran panel dedicado a la lecto-escritura, en el que se han pegado diversos carteles plastificados referidos a aspectos ortográficos, morfosintácticos, estructurales y semánticos de la escritura (fotos 6, 25, 26, 27) que se están trabajando durante el trimestre.

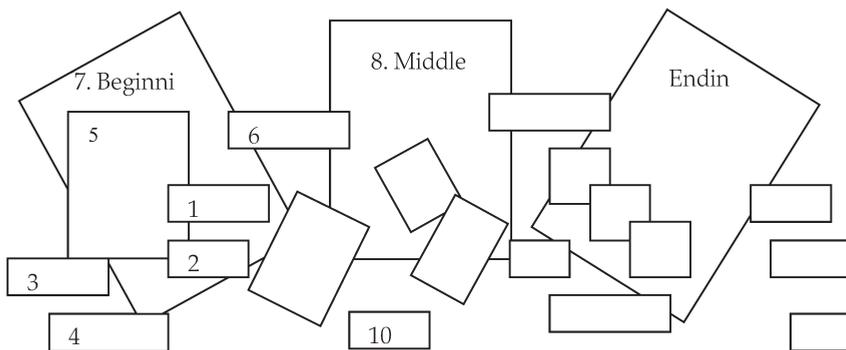
En la pared podemos observar el siguiente cartel con los objetivos de lengua por niveles de aprendizaje:

Our literacy group target are! (los objetivos de nuestros grupos de lengua son)			
Use linking word paragraphs — include adjectives (usar conectores, dividir párrafos e incluir adjetivos)	ROJO	AMARILLO	Use linking word and adjectives (usar conectores y adjetivos)
Use capital letters and full stop in the right places (Usar letras mayúsculas y punto en el lugar correcto)	VERDE	AZUL	Learn to spell the days of the week (aprender a deletrear los días de la semana)

(27-11-01, 11, 10-19).

Igualmente del techo se puede ver colgado un móvil (foto 33) en el que aparecen las operaciones básicas para escribir una narración. En una pared, también se pueden ver, en grandes letras, una la narración escrita por toda la clase colaborativa (tardaron dos semanas en todo el proceso). Este es un gran mural donde aparece, además del texto completo producido por la clase dividido en tres partes (principio, medio y fin), las correcciones realizadas sobre el texto en cada momento y orientaciones para escribir de forma correcta una narración (fotos 39, 40, 41, 42).

La disposición de este gran mural es la siguiente



(4-12-01,30, 20-23).

#### 6.4. Tareas: las actividades de composición escrita

En este aula se hacen actividades para el desarrollo del proceso de planificación de la escritura como es plantearse objetivos y generar contenido (operaciones básicas del proceso de planificación):

10:55. La profesora escribe en la pizarra los objetivos: prestar atención a la DESCRIPCIÓN de los PERSONAJES en una historia TRADICIONAL Planificar la descripción de un personaje usando un LEGUAJE POTENTE). (25-01-02, 113, 1-7)

La profesora continúa preguntando: ¿cómo son sus ojos? Y pinta unos enormes ojos en la pizarra. Entonces un niño dice: «tiene el pelo largo y de punta». Otro niño dice: «tiene sólo dos dientes». Otro niño dice: «tiene una enorme nariz». La profesora va dibujando estos rasgos. (25-01-02, 114, 2-7).

Los niños de esta clase planifican la estructura y el contenido de sus textos:

Ahora la profesora mira lo que los niños de los demás grupos están escribiendo (28-01-02, 132, 21-23).

He aquí un ejemplo de lo que un niño ha escrito:

**Beginning:** (principio)

Characters (personajes): Rat, Pig, Tiger (rata, cerdo, tigre)  
Nasty dragón (asqueroso dragón)

Setting (escenario): cave (cueva)

Problem (problema): it is cold outside, it is warm because it is warm inside  
(hace frio fuera, hace buena temperature porque se está abrigado dentro)

**Middle** (medio)

Event 1 (suceso 1): Then the rat cracs on the dragon back and scratches it th  
dragon did not feel it, the rat ran anyway (La rata roe en la espalda del dragón  
y le araña, el dragón no siente nada y la rata se marcha).

Event 2 (suceso 2):

Event 3 (suceso 3):

**End** (fin)

Solution (solución): Tigre shows his sharp theeth the dragon runs away. (El  
tigre enseña sus afilados dientes y el dragón se va corriendo)

(28-01-02, 133, 1-20).

Las actividades de transcripción son las más frecuentes en esta aula, entre ellas se pueden enumerar actividades para identificar las funciones de las palabras en la frase

14:05: La profesora escribe un frase en la pizarra: «Tigre was stuck up the tree» (El tigre subió al arbol). Y pide a los niños que cambien el nombre y añadan un adjetivo. Por ejemplo: the tabby cat (el gato moteado) (20-11-01, 5, 13-17).

## Actividades para aumentar el vocabulario

La profesora pone otro ejemplo: «poke» (dar con el dedo); «scratch» (arrañar); «bite» (morder). La profesora ahora va nombrando a distintos niños para que pongan las palabras en orden. Finalmente la profesora escribe en la pizarra las palabras ordenadas de la siguiente forma:

«bite» (morder)

«scratch» (arrañar)

«poke» (dar con el dedo)(29-01-02, 137, 12-16)

## Actividades para identificar las terminaciones morfosintácticas y su ortografía

La profesora pide a los niños que pongan nuevos ejemplos de nombres. Un niño dice «pony» y la profesora pregunta a los niños cómo se deletrea el plural de esa palabra. La profesora recuerda que este tipo de actividad ya se ha hecho en otras ocasiones. Los niños van nombrando las letras que componen el plural y la profesora va escribiendo letra por letra en la pizarra lo siguiente: «pon \_ nies  
« (14-1-02, 37, 15-21).

### Actividades de construcción sintáctica

Ahora la profesora pide a los niños del grupo verde y azul que hagan una frase para expresar la solución al problema de cada cuento. Los niños levanta la mano y la profesora va nombrando a diferentes niños para que hagan sus sugerencias. La profesora ayuda a construir las frases correctamente y van surgiendo oraciones tales como:

Her fairy good mother worked some magic (su buena hada madrina hace magia)

Santa asked him to pull his sleigh (Santa Claus le pide que tire de su trineo)

A rat threw a hole in the net (una rata roe un agujero en la red) (23-01-02, 99, 3-13).

Las actividades de revisión sobre la escritura son realizadas de forma continua y normalmente por parte de los profesores, pero es una revisión orientada a que el alumno sea capaz de controlar su propio proceso escritor, animándolo en el proceso:

La profesora va leyendo lo que los niños están escribiendo y le hace sugerencias sobre distintos tipos de adjetivos que pueden añadir a los personajes, también corrige los tiempos de los verbos y felicita a los niños cuando la frase que han construido es correcta (30-01-02, 167, 21-23/168, 1-2).

Es pues una revisión que ofrece estrategias y da instrucciones a los alumnos para poder revisar ellos mismos sus escritos

Otras veces la profesora pide a los alumnos que lean ellos mismos en voz alta las frases que han construido y que piensen ellos mismos si es correcta (30-01-02, 168, 3-4).

La profesora les dice que vuelvan a leer su plan y el trozo de texto que escribieron antes de seguir adelante. Estas son instrucciones dirigidas especialmente al grupo rojo (31-01-02, 178, 2-6).

Los alumnos hacen actividades de revisión con la ayuda de la profesora

Finalmente proponen poner en el suceso de la leona la misma palabra (slish-splashing) y esta cambiarla en el suceso primero por la siguiente:...Pitter-pattering arraround my watering hole (...pisotea alrededor de mi lago). También propone cambiar, en el suceso primero la palabra «Snapped» (Chascarreó) por la palabra «grumbled» (refunfuñó) (31-01-02, 176, 22-23/177, 1-4).

Por último, las actividades de metacognición de la expresión escrita están presentes también en este aula. Así pues se pueden identificar actividades para tomar conciencia de los objetivos que conducen a escribir buenos textos:

La profesora explica que para escribir un historia correctamente tiene que usar adjetivos que describan los personajes (20-11-01, 1, 21-22).

Se identifican actividades para tomar conciencia del significado y la función de las palabras:

Escribe una palabra en la pizarra: «poltersgeist». Pregunta su función: si es un nombre, un adjetivo o un verbo. Los niños hacen sugerencias sobre la función de la palabra «poltersgeist» y su posible significado, sugerencias que la profesora escribe en la pizarra (4-12-01, 18, 19-23/19, 1-5).

Se hacen actividades para tomar conciencia de la estructura morfosintáctica de la palabra

11:25. La profesora escribe en la pizarra una lista de palabras: «bush» (arbus-tos), «glass» (vaso), «church» (iglesia), «watch» (reloj), «box» caja. La profesora pregunta si esas palabras tienen algo en común, los niños van dando diferentes respuestas hasta que un niño dice que están escritas en singular y la profesora escribe la palabra singular encima de la lista (15-1-02, 42, 9-1).

Se hacen actividades para tomar conciencia del contenido del texto, su estructura y secuencia:

Pregunta ahora qué sucede en medio de la historia y con las respuestas de los niños/as va escribiendo en el espacio donde aparece la palabra «middle» (medio) de la transparencia los siguiente:

1<sup>st</sup> Event (1<sup>er</sup> evento):

1<sup>st</sup> goat tried to cross bridge troll jumped out (el primer cabrito trata de cruzar el puente pero el troll lo empuja fuera)

2<sup>nd</sup> goat tried to cross... (el segundo cabrito trata de cruzar...)

Entonces la profesora pregunta ¿qué sucede? Y un niño responde: « troll jumped out» (el troll lo empuja fuera). Seguidamente la profesora pregunta ¿y después...? un niño responde: «3<sup>rd</sup> goat tried to cross troll jumped up»(el tercer cabrito trata de cruzar y el troll lo hace saltar por los aires) (2- 01-02, 74, 13-21).

Se hacen actividades para tomar conciencia de la necesidad de planificar los textos escritos:

11:00. Los niños están sentados en la alfombra y la profesora pregunta sobre cómo planificar antes de escribir una historia. La profesora recuerda que el trimestre pasado se hizo todo el proceso de planificación, de formar conjunta, antes de escribir el texto colectivo (28-01-02, 123, 8-11).

## 6.5. Los roles de los profesores en las tareas de composición escrita

En este aula destaca los roles que asume la profesora tutora. Así pues uno de sus actuaciones más frecuentes es la de incitar el pensamiento y la expresión sobre los procesos y operaciones de la composición escrita a través de preguntas que pueden ser cerradas (de única respuesta) o abiertas (de respuesta múltiple):

La profesora hace preguntas sobre la estructura del texto. Ejemplo: ¿cuál es el problema? (20-11-01, 1, 12-13).

La profesora pregunta por un final para la historia (20-11-01, 1, 20).

A propuesta de la profesora los niños usan su imaginación para construir frases que también son escritas por la profesora en la pizarra (4-12-01, 19, 19-21).

Otra actuación frecuente de la profesora tutora es la de indicar, o mostrar a los alumnos la tarea de composición escrita que deben de realizar, en cuanto a sus objetivos, contenido y procedimientos:

La profesora tutora recuerda que el objetivo de esta semana es escribir y representar poesías (16-1-02, 53, 13-15)

La profesora explica, ahora a toda la clase, lo que tienen que hacer: escribir las cuestiones específicas sobre los animales que han pensado y buscar la respuesta en un libro (27-11-01, 10, 9-13).

Igualmente asiste a los alumnos proveyendo de lo que necesitan, (materiales, procedimientos, contenidos) para realizar sus tareas, rol que también es asumido por los profesores de apoyo:

Los niños consultan en los libros y demanda de la profesora fichas impresas que contiene información detallada sobre un animal concreto (27-11-01, 11, 20-23).

La profesora reparte pizarras pequeñas a cada dos niños que han buscado juntos la información específica sobre un animal y da instrucciones para que escriban en ellas cosas interesantes que hayan descubierto. (27-11-01, 13, 1-14).

El profesor asistente saca el material, se trata de pizarras pequeñas y rotuladores (4-12-01, 20, 4-6).

El profesor asistente trabaja con un grupo de niños que ayuda a construir frases en función de las sugerencias de los niños (4-12-01, 18, 17-21).

La profesora tutora es el principal agente externo de autocontrol y orden en la clase aunque en determinados momentos otros profesores pueden asumir este rol con total flexibilidad por parte de los adultos y adaptabilidad por parte de los niños.

La profesora da instrucciones para que los niños recojan el material que han estado usando. La profesora muestra una carpeta que contiene una libreta y diferentes folios desordenada y se la entrega al propietario para que la ordene (27-11-01, 13, 16-18).

La profesora tutora muestra expresiones de asombro. Todos los niños quiere participar y la profesora va invitando por turnos a todos los niños que lean sus descubrimientos, empezando por los niños de nivel más bajo. Es la profesora visitante la que dirige el diálogo (27-11-01, 14, 1-15).

Además es la profesora tutora quien organiza el agrupamiento de los alumnos (criterios, número de integrantes) para la tarea a realizar sobre la composición escrita y los apoyos humanos que recibirán.

La profesora hace grupo de alumnos y esta vez no por niveles de aprendizaje (4-12-01, 20, 2-3). La profesora ... señala que el grupo verde trabajará con el profesor de apoyo (14-1-02, 38, 6-9).

La función de evaluación del proceso de aprendizaje sobre las escritura es asumido tanto por la profesora tutora como por los profesores de apoyo

9:30. Los niños están en la asamblea general en el salón de usos múltiples (todo el colegio) con la directora del centro. La profesora y los profesores de apoyo corrigen los trabajos de escritura (las libretas) de los niños. (14-1-02, 35, 1-6)

Igualmente profesora tutora y profesores de apoyo planifican y evalúan conjuntamente las actividades de escritura y el proceso de enseñanza:

La profesora tutora pregunta al profesor de apoyo por las dificultades que ha encontrado. Este contesta que un niño ha tomado la iniciativa y es el que está organizando el papel que ha de representar cada niño (14-1-02, 39, 8-11).

Los profesores del aula apoyan indistintamente, unas veces conjuntamente otras por separado las tareas que realizan los diferentes grupos de alumnos:

Los grupos rojos y amarillos (dos rojos y un amarillo de alto nivel de aprendizaje con 6 niños cada uno) son atendidos por la profesora tutora y los dos profesores de apoyo (cada adulto con un grupo) (15-1-02, 45, 8-9).

11:55. La profesora tutora atiende a los grupos azules y verdes. Va pronunciando y señalando las palabras escritas en la pizarra portátil y los niños deletrean el plural de cada palabra (15-1-02, 45, 17-20).

## **7. CONCLUSIONES: LA COMPOSICIÓN ESCRITA COMO PROCESO COGNITIVO Y SOCIOCULTURAL**

En definitiva en el caso descrito, se descubre un método de enseñanza que se centra fundamentalmente, en la enseñanza de los procesos cognitivos escritores. Este método se sustenta sobre la siguiente premisa: la escritura, en el más simple de los niveles, demanda reflexión y reestructuración de ideas y operaciones abstractas, por lo que los escritores noveles necesitan ayuda para realizar este proceso. Es un modelo promovido

por el Gobierno Británico, recogido en *The National Literacy Strategy* (Department For Education And Employment, 2001) y sugiere que la mejora de la enseñanza de la escritura en el aula pasa por las siguientes pautas: a) tener reales expectativas de las posibilidades escritoras de los alumnos, b) definir objetivos claros, c) realizar observaciones regularmente, asesorando los progresos de los alumnos hacia los objetivos y c) por último, crear un ambiente que estimule la escritura.

Sin embargo, en el aula estudiada se describe un proceso didáctico de gran riqueza cognitivo, social y cultural, que va más allá de las premisas de los modelos teóricos cognitivos, sobre la composición escrita y las orientaciones de los modelos gubernamentales. En líneas generales esa riqueza se descubre:

1.- En un ambiente de aprendizaje que estimula el esfuerzo y las producciones de los alumnos y cuyas estrategias de motivación básica son dos: a) la diversidad de actividades en las exigencias, los agrupamientos de los alumnos y la clase de apoyos que se proporcionan; b) el reconocimiento social y las recompensas. En este ambiente se valora, especialmente, a) la concentración (orden y ausencia de ruidos); b) la flexibilidad y la naturalidad en las relaciones entre los adultos y los niños, y de los niños entre si; c) la adaptabilidad de los comportamientos a las exigencias de las distintas situaciones o actividades del aula; d) el liderazgo del grupo por una persona adulta, y la multicultural, con alusiones expresas a los contenidos de otras culturas.

2.- En la variedad de interacciones que se promueven entre las personas del aula, de las que se identifican fundamentalmente: a) interacciones del tipo pregunta-respuesta, entre la profesora tutora y el grupo clase; b) explicaciones o ejemplificaciones por parte de los profesores de la tarea a realizar al grupo-clase; c) interacciones entre los alumnos del grupo-clase, promovidas por las cuestiones que plantean los profesores; d) interacciones, en grupos de seis y/o por parejas, de alumnos entre sí y de estos con los profesores, donde los alumnos pueden tomar su propia iniciativa para lograr un objetivo expreso en relación a la composición escrita; e) interacciones bidireccionales entre el alumno y los distintos profesores del aula bien, provocada por el alumno o bien por el profesor, siempre en relación a la tarea.

3.- En los apoyos materiales que recibe el alumno, de los que se destaca su variedad, su potencial motivador y la adaptación de los mismos al nivel de la tarea que se realiza. Estos recursos, generalmente son elaborados por el profesor tutor y los profesores. Así pues, también destacan los recursos elaborados por los alumnos o los elaborados conjuntamente por profesores y alumnos. Otro aspecto a señalar es la variedad los soportes para la expresión y exposición de los productos, así como, la riqueza bibliográfica del aula, por sus cantidad, variedad temática y cultural y adaptabilidad a los distintos niveles de aprendizaje de la lengua escrita del aula.

4.- En las actividades para el desarrollo de la composición escrita, de las que se puede identificar: a) actividades de planificación de la escritura (platearse objetivos, generar contenido, aplicar estructuras...); b) actividades de transcripción, que son las más frecuentes (de vocabulario, de morfosintaxis y ortografía, de

construcción sintáctica...); c) actividades de revisión, orientadas a que el alumno sea capaz de evaluar y corregir su propio proceso escritor, animándolo en el proceso; d) actividades de metacognición para tomar conciencia de los procesos y operaciones de la composición escrita.

5.- Por último, en los roles que asume los profesores. Las actuaciones más frecuentes de la profesora tutora son: a) incitar el pensamiento y la expresión sobre los procesos y operaciones de la composición escrita a través de preguntas; b) organizar el agrupamiento de los alumnos (criterios, número de integrantes) para la tarea a realizar sobre la composición escrita y los apoyos humanos; c) ser agente externo de autocontrol y orden en la clase, aunque en determinados momentos otros profesores....Otras actuaciones compartidas por todos los profesores del aula son: a) indicar, o mostrar a los alumnos la tarea de composición escrita que deben de realizar, en cuanto a sus objetivos, contenido y procedimientos; b) proveer a los alumnos de lo que necesitan, (materiales, procedimientos, contenidos) para realizar sus tareas; c) evaluar del proceso de aprendizaje sobre las escritura; d) planificar y evaluar el proceso de enseñanza; y d) apoyar las tareas que realizan los diferentes alumnos.

Finalmente, se destaca en la interacción de las variables contextuales de este proceso de desarrollo de la composición escrita una serie de posturas básicas: 1.- referencia exclusiva a una lengua: el inglés; 2.- opción predominante a una cultura: la anglo-sajona; 3.- priorización instructiva sobre aspectos de proceder gramático-cognitivo; y 4.- intencionalidad y voluntad centrada en los objetivos y contenidos del aprendizaje de lenguaje escrito y en la realidad del aula.

La perspectiva intercultural del proceso de enseñanza de la composición escrita, plantea nuevos y complejos retos, que se describen brevemente. El lenguaje escrito y su desarrollo intercultural se fundamenta en la filosofía analítica, donde destacan pensadores como Wittgenstein, Ryle, Austin, Carnap, Quine, (Coreth, Ehlen, Haeffner, Ricken, 2002). En esta corriente de pensamiento, la lógica del lenguaje escrito es imagen de una realidad con sentido, es decir su finalidad va más allá (transciende) la realidad y el lenguaje. Una composición escrita revela la posición del sujeto frente al mundo, desde una actitud ética y estética. En la actitud estética se valora cada objeto o sujeto en relación con otro, en la actitud ética se vivencia el asombro de la existencia, en la que el sí propio (su experiencia, su lengua, su cultura,...) es una parte más del mundo. Por lo tanto el desarrollo de la composición escrita debe de ir acompañado: a) de una reflexión sobre distintas opciones estéticas, con sentido; y b) de una opción ética básica que busca la vivencia de otras existencias, con sentido, más allá de la propia: otras lenguas, otras culturas, otras experiencias, otras conciencias...

Con la lengua escrita se aprende la forma de los hechos y la naturaleza de las cosas (de cada cultura), así pues, ante una composición escrita se debería preguntar en cada caso, qué se debería decir, por qué de esa manera, y qué se quiere indicar con ello. Un proceder metodológico oportuno para lograr vivencias inculturales en el desarrollo de la composición escrita podría ser: a) elegir un determinado campo del lenguaje escrito común en varias culturas, por ejemplo cuentos populares; d) descubrir sus estructuras y comparar, b) recoger el vocabulario básico y comparar, e) inventar cuentos con esos

elementos y compararlos con los modelos culturales seleccionados. Si esto se hace en distintas lenguas su potencial intercultural se enriquece.

Por último una idea filosófica, que asume plenamente la interculturalidad, en el campo de la composición escrita, es que el lenguaje escrito, no sólo habla de la realidad, sino que también puede cambiarla. Esto es así porque el lenguaje escrito está entretelado con la realidad extralingüística por una multitud de relaciones, que hacen patentes la relación mutua entre lenguaje y sociedad (estructuras de relación, formas de vida, modos de conducta y reacciones espontáneas), pero además el lenguaje escrito es expresión de los conocimientos que determinan el progreso social. Por tanto, el desarrollo de la composición escrita precisa de una reflexión sobre todas estas relaciones, para un uso ético y estético del mismo, con un sentido compartido.

## BIBLIOGRAFÍA

- Änggard, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuestos del currículo intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (19), 153-182.
- Arroyo, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la Escuela*, 59, 91-102.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Aka.
- Bear, R. (2000). *Developing Writing* (3-13). London: Hodder & Stoughton.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bochensqui, I.M. (1985). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: theory and practice. *Intercultural Education*, 3 (17), 245-257.
- Coreth, E; Ehlen, P; Haeffner, G; Ricken, F. (2002). *La filosofía del siglo XX*. Barcelona: Herder.
- Denzin, N.K. (1998). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Department For Education And Employment (2001). *The National Literacy Strategy. Developing Early Writing*. London: Department for Education and Employment.
- Fayol, (1991). From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 101-19
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 223-228.
- Freedman, S.W. (1996). Moving writing research into the 21<sup>st</sup> century. En L.Z. Bloom, D.A. Diker, y E.M. White, (Eds.). *Composition in the twenty-first century: Crisis and change*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 183-193.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London and New York: Continuum.
- Graham, S. y Harris, K. (2005). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Gubrium, J. y Holstein, J. (2000). Analyzing Interpretive Practice. En N. Dezin, y Y. Lincoln, (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 487-508, (2<sup>a</sup>).
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 703-717.
- Kehily, M.J. (1995). Self-narration, Autobiography and Identity Construction. *Gender and Education*, 1(7), 23-31.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krapels, A. (1990). A overview of second language writing process research. En B. Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 37-56.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, 397-344.
- MacArthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Rentel, V.M. y King, M.L. (1983). A longitudinal study of coherence in children written narratives. Washington: National Institute of Education.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Rose, R. y Grosvenor, I. (2001). *Doing Research in Special Education. Ideas into practice*. London: David Fulton Publishers.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga) Aljibe.
- Schultz; K. y Fecho, B. (2000). Society's child: Social Context and Writing Developmenet. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 1 (66), 53-86.
- Sperling, M. y Freedman S.W (2001). Research on Writing. En V. Richarson (Ed). *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, 370-389.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Wragg, E.C. (2001). *An introduction to classroom observation*. London and New York. RoutledgeFalmer.

Fecha Recepción: 15 de diciembre de 2005

Fecha Aceptación: 19 de septiembre de 2006