

Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany

Santiago Fabregat Barrios

Asesor de Secundaria

Centro del Profesorado de Jaén / Universidad de Jaén

RESUMEN

El presente trabajo pretende ofrecer al lector una reseña de la obra de Daniel Cassany dedicada específicamente a la didáctica de la escritura. Como paso previo, se lleva a cabo un análisis general del grado de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía, a partir de los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas de Evaluación de Diagnóstico, en las que la expresión escrita es la dimensión peor valorada.

ABSTRACT

The aim of this work is to offer the readers an insight into Daniel Cassany's work specifically dedicated to the didactics of writing. As a first step, a general analysis of the degree of linguistic competence in Compulsory Secondary Education in Andalucía is undertaken, from the results obtained by students in Diagnostic Evaluation tests, in which writing expression is the worst rated dimension.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la escritura, expresión escrita, competencia en comunicación lingüística, Enseñanza Secundaria.

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EXPRESIÓN ESCRITA

1.1. Las pruebas de diagnóstico y la mejora de la competencia en comunicación lingüística

Desde el curso escolar 2006-2007, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lleva a cabo en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos las denominadas pruebas de Evaluación de Diagnóstico, que van dirigidas al alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Según se recoge en el último *Informe general de resultados*, publicado por la Consejería de Educación (2009: 12), el tamaño de la población escolar andaluza convierte a las pruebas de diagnóstico “en la iniciativa de este tipo de mayor rango de las realizadas en España”¹.

El objetivo de estas pruebas es medir el grado de desarrollo de las competencias básicas entre el alumnado andaluz, con una finalidad de tipo orientador y formativo. Durante estos tres cursos escolares, se han evaluado de forma consecutiva la

¹ Según el citado informe (p. 14), durante el curso escolar 2008-2009, participaron en estas pruebas 17.899 alumnos y alumnas de Enseñanza Primaria y 18.866 de Enseñanza Secundaria.

competencia en comunicación lingüística en lengua española y la competencia matemática, además de una tercera competencia, que ha ido rotando en cada una de las convocatorias².

En el caso de la competencia en comunicación lingüística, que es la relacionada con el presente trabajo, la prueba mide, con carácter general, tres dimensiones: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita³, a través de un cuadernillo de evaluación que comprende veinte *ítem* en Primaria y veintisiete en Secundaria.

Los resultados globales correspondientes a Secundaria muestran un nivel medio-bajo de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística entre el alumnado, que ha obtenido en estos tres cursos una puntuación media de 3,2 en 2006, 3,81 en 2007 y 3,28 en 2008⁴. Según la escala de transformación que nos permite interpretar estos datos, el alumnado andaluz de ESO se sitúa en torno a una puntuación transformada que ronda los 450 puntos, una valoración que refleja importantes carencias, especialmente relevantes en los aspectos relacionados con la expresión escrita, que es la dimensión que obtiene una calificación más baja, frente a la comprensión lectora, que es la mejor valorada de las tres.

En este sentido, las indicaciones para la mejora de la competencia en comunicación lingüística recogidas por la Consejería de Educación en el *Informe general de resultados* de 2008 ponen el acento en terreno de la expresión escrita y se concretan en una serie de recomendaciones expresas orientadas al desarrollo de las siguientes capacidades:

- Elaboración de textos legibles (presentación correcta y buena letra).
- Organizar y redactar la información con claridad en narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado, incluyendo el ámbito académico y educativo.
- Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.
- Comprensión del vocabulario básico de textos orales, así como del significado contextual de las palabras.
- Identificación de la idea general y de la intención comunicativa en textos orales próximos a la expresión del alumnado, incluyendo los del ámbito académico y educativo.

² La tercera competencia evaluada en el curso 2008-2009 ha sido la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

³ Con carácter experimental y desde el curso 2007-2008 se lleva a cabo una aplicación con el fin de valorar la competencia en expresión oral, que se realiza sobre una muestra reducida de alumnado.

⁴ Las pruebas de evaluación de diagnóstico se califican en una escala de seis niveles. Se considera que el alumnado que obtiene puntuaciones entre 5 y 6 es el que ha alcanzado un nivel satisfactorio en el desarrollo de la competencia evaluada. En cuanto a la puntuación transformada se refiere, se ha apreciado que los alumnos que obtienen menos de 500 puntos tienen serias dificultades a la hora de aprobar las asignaturas más directamente conectadas con las habilidades medidas (véase, *Informe general de resultados*, p. 25).

Aunque para muchos docentes de Secundaria, los ámbitos de mejora relacionados con la competencia en comunicación lingüística resultaban evidentes, las pruebas de diagnóstico han contribuido a delimitar de forma objetiva la necesidad de abordar un trabajo sistemático que comprenda la expresión y la comprensión oral, la comprensión lectora, el aprendizaje del vocabulario y, de forma muy particular, la expresión escrita como uno de los ejes vertebradores del currículo.

1.2. La expresión escrita en la enseñanza secundaria obligatoria

La excesiva parcelación de los saberes académicos, que es propia de nuestra Enseñanza Secundaria, ha contribuido a generalizar una identificación errónea entre la competencia en comunicación lingüística y los objetivos y contenidos propios del Área de Lengua Castellana y Literatura. Este hecho afecta igualmente a las pruebas de evaluación externa que se encargan de medir el grado de desarrollo de esta competencia, ya sea la prueba de Evaluación de Diagnóstico en el caso de Andalucía, o de la prueba PISA, de la que es responsable la OCDE. Rara vez, el profesorado de áreas curriculares distintas a la de Lengua Castellana y Literatura se siente corresponsable del resultado obtenido por el alumnado a su cargo en este tipo de pruebas, pues considera, de forma general, que en ella se miden capacidades que corresponde trabajar en exclusiva al profesorado de lengua.

El caso concreto de la expresión escrita no resulta ajeno a esta consideración, aunque en la legislación en vigor⁵ se insista de forma específica en la presencia de objetivos de carácter lingüístico en áreas como Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales, por citar los dos casos más significativos.

Una razón más que viene a explicar esta situación, al margen de la tradicional parcelación en asignaturas a la que antes aludíamos, es la falta de formación específica de muchos docentes relacionada con el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde un punto de vista competencial. Dicho con palabras sencillas: no basta con tomar conciencia de que enseñar a leer y escribir, a hablar y a escuchar, es tarea de todo el claustro de un centro, sino que, además, es necesario contar con las herramientas docentes y profesionales que nos permitan afrontar en equipo estas tareas. En este sentido, resultan de gran interés los trabajos orientados a la mejora de la competencia en comunicación lingüística a través de la formación en centros, con el objetivo de diseñar proyectos lingüísticos interdisciplinares⁶, que pasen a formar parte del Plan Anual y del propio proyecto educativo⁷.

⁵ Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE número 5 de 5/1/2007, pp. 677-773.

⁶ En esta línea interdisciplinar, resultan de gran interés los trabajos de Gómez Vidal y Arcos (2007), en los que se articula una intervención global de mejora de la competencia en comunicación lingüística a través del denominado *Proyecto lingüístico de centro*.

⁷ Sobre este particular se reflexiona en el *Informe general de resultados* de las pruebas de evaluación diagnóstica de 2008, en el que se insiste en "la necesidad de que los centros concreten, incluyan y sistematicen sus propuestas en el Plan Anual de Centro". Sólo en el curso 2008-2009, los centros docentes de Secundaria elevaron a la Inspección Educativa andaluza 23.505 propuestas de mejora en torno a competencias básicas, la mayor parte de ellas vinculadas con la competencia en comunicación lingüística (véase *Informe general de resultados*, p. 37).

En el caso concreto de la expresión escrita, nos parece esencial una labor formativa que permita arraigar en los claustros de Secundaria el concepto de 'escritura a través del currículo', de forma que la composición de textos y su didáctica específica se conciban como ejes instrumentales básicos, en cuyo desarrollo intervengan todos los docentes del centro.

Otro factor determinante a la hora de lograr una mejora efectiva en el terreno de la expresión escrita estriba, a nuestro juicio, en la necesidad de introducir cambios profundos en las rutinas de composición del texto por parte del alumnado de Secundaria.

En una encuesta reciente sobre hábitos de escritura llevada a cabo en siete centros de Enseñanza Secundaria del ámbito de actuación del CEP de Jaén⁸, hemos podido comprobar la existencia de desajustes evidentes entre las tareas de escritura abordadas en el aula y las propuestas que el currículo de Secundaria Obligatoria establece en relación con esta destreza.

Así, y a modo de ejemplo, al tratar acerca de los textos que habitualmente se componen en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, un 91% de los alumnos preguntados respondieron que escribían ejercicios del libro de forma semanal. El segundo tipo de texto escrito más frecuente, en este mismo intervalo de tiempo, resultó ser el examen, con un 35% de respuestas afirmativas, mientras que sólo un 11% de las personas encuestadas dijo escribir redacciones a lo largo de la semana.

En el resto de asignaturas, la distribución de textos en el intervalo de una semana fue similar: ejercicios del libro, 94%; resúmenes, 56%, esquemas, 41%, exámenes 34%; mientras que sólo un 5% del alumnado afirmó que componía algún tipo de informe escrito con periodicidad semanal.

Una lectura rápida de estos datos nos permite observar, entre otros casos, que más de un 80% de los alumnos encuestados asegura no componer redacciones con frecuencia en clase de lengua castellana y literatura o que más de un 40% por ciento de las chicas y los chicos dicen no elaborar resúmenes con la frecuencia aconsejable en el resto de las asignaturas⁹.

Junto al peso abrumador del libro de texto, la principal conclusión a la que nos conduce esta encuesta es la del escaso tiempo que se dedica en las aulas a trabajar específicamente la escritura y, por otro lado, la falta de instrucciones precisas acerca del proceso de composición de los textos escritos que señala buena parte de nuestro alumnado.

⁸ La encuesta a la que nos referimos forma parte de los trabajos del Proyecto de Investigación *El desarrollo de la competencia comunicativa: didáctica de la escritura en el currículum de Secundaria* (PIV-051/09), aprobado y financiado conforme a la convocatoria de la Orden de 14 de enero de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Parte de sus resultados fueron presentados recientemente en el *XI Simposio Internacional de la SEDLL*. Véase Fabregat Barrios, Santiago, María de los Santos Moreno Ruiz, Francisco Gutiérrez García, Juana María Berbel Sánchez (en prensa).

⁹ Queremos aclarar que estamos reflejando una tendencia general, que ni es exclusiva de los centros objeto de la muestra, ni se reparte de forma homogénea en todos ellos. No obstante, los datos de la prueba de Evaluación de Diagnóstico en comunicación lingüística correspondiente a estos siete IES arroja una media de 2,4 puntos en la dimensión de expresión escrita, frente a los 4 puntos de comprensión lectora y a los 2,8 de comprensión oral. Estos números confirman la tendencia general de Andalucía, donde la expresión escrita es la dimensión peor valorada y ha empeorado en la evaluación de 2008 respecto de las dos anteriores.

Como comentábamos arriba, la ausencia de una formación específica vinculada al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, en particular, sobre didáctica de la expresión escrita puede resultar un obstáculo importante para muchos docentes a la hora de afrontar la mejora de estas destrezas.

De ahí que el objetivo fundamental que nos ha llevado a reseñar estos cinco textos de Cassany no sea otro que el de facilitar al profesorado el acceso a un corpus de referentes válidos que le permita orientar sus intervenciones en torno a la composición del texto escrito en Enseñanza Secundaria.

2. CINCO TEXTOS DE DANIEL CASSANY¹⁰ SOBRE DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

2.1. *Describir el escribir*

El primero de los títulos de Daniel Cassany dedicado específicamente a la escritura es *Describir el escribir*, un ensayo centrado en la descripción de los procesos mentales de la escritura que el autor divide en dos partes distintas, la primera de ellas dedicada al análisis y la adquisición del código escrito, la segunda, centrada en el proceso de composición del texto.

Conviene aclarar a los lectores que no conozcan la obra de Cassany que se trata del texto más teórico de los cinco que reseñamos, pues en él se da cabida a un buen número de trabajos relacionados con la expresión escrita y su aprendizaje, la mayoría de ellos procedentes del ámbito anglosajón.

Así, en la primera parte del libro, el autor pretende explicar qué es y cómo se adquiere el código escrito a partir de dos modelos teóricos distintos, el de Frank Smith y el de Stephen Krashen.

En el caso de Smith (1983), se destaca —a partir de investigaciones relacionadas con la psicolingüística y con la psicología del aprendizaje— que la lectura constituye la única forma viable de aprendizaje a la hora de adquirir el código escrito, sin que esta consideración implique que todo buen lector haya de ser, necesariamente, un buen escritor, pues, de los dos tipos de lectura que distingue Smith, la lectura del receptor y la lectura del emisor —o lectura del escritor—, sólo esta última contribuye de forma decisiva a la adquisición del código escrito.

Por su parte, Krashen (19718) defiende, a través de su teoría del *input* comprensivo, que la manera en la que accedemos al conocimiento del código escrito es muy parecida a la forma mediante la cual aprendemos una segunda lengua y coincide con Smith a la hora de señalar que sólo se puede adquirir cierto grado de destreza en la escritura a través de la lectura.

Cierran esta primera parte del libro los capítulos dedicados a analizar el papel de la institución gramatical y de las reglas de la gramática en el aprendizaje del código escrito, ocasión que Cassany aprovecha para resaltar ciertas paradojas bien conocidas por numerosos docentes de Secundaria, entre ellas, la existencia de muchos

¹⁰ Daniel Cassany es profesor de análisis del discurso en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Para un sencillo acercamiento a su trayectoria como investigador y divulgador, recomendamos su página Web: www.upf.edu/pdi/dft/daniel_cassany/.

“estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo” (Cassany, 1983: 99).

Se analizan, para terminar la sección, las aportaciones de Krasen (1984) y de Flower y Hayes (1981) al tema de la utilidad de la institución gramatical vinculada al aprendizaje de la expresión escrita, a partir del cual Cassany se acerca al concepto de “gramática útil”, que afecta a aquellas reglas que inciden de forma más directa y frecuente en el proceso de composición.

La segunda parte del libro, la dedicada al proceso de composición, parte de la idea de que para escribir con cierto grado de pericia no basta con conocer el código escrito, sino que resulta imprescindible manejar además el conjunto de estrategias que posibilita un buen proceso de composición. Estas estrategias se dividen en estrategias básicas, estrategias de apoyo, a las que también se conoce como ‘microhabilidades de refuerzo’ y estrategias procedentes de la habilidad de comprensión lectora, que complementan la fase final del proceso de composición.

Cassany delimita, de este modo, los pilares del proceso compositivo y recalca el papel de las denominadas habilidades básicas, entre las que destacan una correcta adecuación al destinatario y a la situación comunicativa —que el autor catalán engloba bajo la expresión ‘conciencia de los lectores’—, la planificación del texto, la relectura de los fragmentos escritos y la revisión minuciosa del texto.

Esta segunda sección del libro comprende, asimismo, un análisis de distintas teorías sobre el proceso de composición de textos (Flower y Hayes, 1980 y 1981) y el desarrollo de sendos conceptos procedentes de Flower (1979): “prosa del escritor” y “prosa del lector”, de evidente aplicación práctica a la hora de proponer una didáctica de la escritura.

Como es habitual en las obras de Cassany, se cierra el texto con un capítulo de conclusiones y una sección de consejos prácticos vinculados al proceso de composición, de gran utilidad a la hora de escribir¹¹.

Conviene resaltar, por tanto, que el autor establece en *Describir el escribir* el marco teórico que servirá de referencia básica al resto de obras comentadas en estas páginas, por lo que su lectura resulta más que aconsejable a la hora de valorar y comprender en su conjunto la propuesta didáctica de Cassany en relación a la expresión escrita.

2.2. Reparar la escritura

De los cinco trabajos de Cassany que reseñamos en estas páginas, *Reparar la escritura* (1993) resulta, probablemente, el texto que posee una aplicación al aula de Secundaria mucho más inmediata¹².

¹¹ Sintéticamente: 1. Buscar modelos de los textos que tengamos que escribir; 2. Dedicar unos momentos a pensar en el texto que queremos escribir antes de empezar a redactar; 3. Dejar para el final la corrección de la forma; 4. Utilizar prosa de escritor al comienzo de la composición; 4. Tener en cuenta todo el texto mientras redactamos cada fragmento; 5. Ser lo suficientemente flexibles como para modificar los planes y la estructura del texto; 5. Buscar distintas formas de expresar la misma idea si no quedamos contentos con la primera formulación.

¹² A nuestro juicio, comparte este primer puesto, en cuanto a aplicación práctica se refiere,

En estos momentos, en los que la preocupación por la mejora de la competencia en comunicación lingüística y, en concreto, por la dimensión de la expresión escrita, comienza a hacerse general, *Reparar la escritura* mantiene intacta su vigencia como manual de referencia útil para todo el profesorado interesado en la mejora de la escritura, con independencia del área curricular a la que pertenezca.

En este sentido, conviene señalar que, aunque las orientaciones didácticas que nos ofrece Cassany en este trabajo se dirigen fundamentalmente a ESO y Bachillerato, la mayor parte de las propuestas recogidas en *Reparar la escritura* puede adaptarse a diferentes niveles de desarrollo curricular y ser compartidas con relativa facilidad por un equipo educativo o por todo un claustro en su conjunto¹³.

El objetivo principal del trabajo es el de establecer un marco de referencia que posibilite una práctica efectiva, rentable y didáctica de la corrección de textos, que permita al alumnado un aprovechamiento real del proceso de corrección. Conforme a ello, el autor catalán ha dividido el texto en tres secciones.

En la primera de ellas, Cassany delimita un marco teórico para la corrección de textos en el aula, en el que resulta de especial interés el análisis comparativo entre la ‘corrección tradicional’, que pone el foco en el producto y en la calificación del texto final, y la ‘corrección procesal’, orientada hacia la mejora continua, a través de la revisión sistemática y cooperativa del proceso de composición (Cassany, 1999: 21-22).

Por su parte, el segundo bloque de *Reparar la escritura* está dedicado a dar respuesta a determinadas preguntas vinculadas con la corrección de lo escrito. Cassany reflexiona ahora acerca de la naturaleza y los objetivos de la corrección y discurre por diversos problemas de interés práctico —entre ellos, la necesidad de señalar los errores sin dejar de valorar los aciertos—, para los que el catalán apunta distintas soluciones, entre las que destacan, de forma especial, todas aquellas que se dirigen a favorecer la corresponsabilidad del alumnado durante el proceso de corrección¹⁴.

El tercer apartado, de clara orientación práctica, es el titulado *Técnicas de corrección*, en el que Cassany ofrece diez técnicas de corrección distintas —algunas de ellas complementarias entre sí— acompañadas en cada caso de su respectiva ficha didáctica. Cierran el texto un sencillo decálogo para mejorar la corrección y una hoja informativa sobre el proceso, para entregar directamente al alumnado.

2.3. La cocina de la escritura

Por su parte, *La cocina de la escritura* (1995) es un completo manual de redacción en el que Daniel Cassany aborda en profundidad el proceso de composición y de elaboración del texto escrito, desde la búsqueda y la ordenación de las ideas, pasando por la estructuración del texto, para desembocar, finalmente, en la composición del párrafo y de la frase¹⁵.

Construir la escritura (1999), del que nos ocuparemos algo más adelante.

¹³ En este sentido, trabajos como el de Gutiérrez García (1997) pueden contribuir a contextualizar algunas de estas propuestas de Cassany, en particular, en lo relativo a las marcas de corrección o al uso de listas de control.

¹⁴ Véanse p. 55-62.

¹⁵ Estos aspectos se abordan en los capítulos 4, 5, 6 y 7. Previamente, el primer capítulo recoge una revisión acerca de las investigaciones más relevantes sobre redacción pertenecientes a la

A partir del capítulo noveno, Cassany se adentra por completo en el análisis detallado de todos aquellos ingredientes que forman parte de esa cocina de la escritura que da título al manual y pasa a analizar determinadas cuestiones de estilo, entre las que destaca el análisis de los defectos de redacción más frecuentes, los juegos sintácticos, la elección del léxico, las pautas de puntuación o el nivel de formalidad del texto escrito en relación al concepto de adecuación.

Uno de los epígrafes más didácticos es, probablemente, el capítulo dieciséis, en el que el autor se centra en el proceso de revisión del texto escrito y en el que se incluyen una práctica guía de preguntas y “diez truquillos” para revisar el texto (Cassany, 1995: 234-236).

Aunque las propuestas de estilo que se recogen en *La cocina de la escritura* requieren, en su mayor parte, de una lógica adaptación para su empleo inmediato en el aula —en función del nivel de competencia curricular y de manejo de la expresión escrita de los aprendices—, algunas de sus secciones pueden ser de aplicación absolutamente directa, caso del epílogo del libro, en el que Cassany ofrece un útil decálogo de la redacción, que cualquier docente de Secundaria puede emplear en sus clases.

2.4. Construir la escritura

Con este cuarto trabajo monográfico dedicado exclusivamente a la escritura, volvemos a estar ante el Cassany más didáctico. *Construir la escritura* (1999) incluye como principal novedad respecto de los títulos anteriores el hecho de estar destinado, precisamente, a los docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato —no sólo a los de lengua, sino también a los de otras disciplinas— “que pretendan usar la escritura como instrumento de aprendizaje” (Cassany, 1999: 18), un planteamiento que nos permite subrayar el enfoque profundamente competencial que poseen las propuestas recogidas por Cassany en los trabajos que hoy reseñamos y, de forma muy particular, en este libro.

El plan general de la obra comprende dos secciones distintas. La primera de ellas abarca los cuatro capítulos iniciales, en los que el autor catalán trata de dar respuesta a las cuatro grandes preguntas vinculadas con la didáctica de la escritura: ¿qué escribir? ¿cómo se escribe en el centro escolar?, ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar? La segunda sección presenta una completa batería de actividades —treinta en total— agrupadas en cuatro bloques distintos: actividades generales, intensivas, extensivas y para aprender en otras materias, de aplicación práctica inmediata para todos los docentes interesados en la mejora de la expresión escrita. En algunas de estas dinámicas se incorporan, además, distintas propuestas basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo, que integran asimismo la evaluación, a través de propuestas de revisión del texto mediante la cooperación entre iguales.

2.5. Taller de textos

Por último, dedicaremos unas líneas a *Taller de textos* (2006), un manual de carácter eminentemente práctico que Cassany dirige hacia el ámbito universitario. El trabajo se encuentra dividido en tres partes. La primera de ellas, “Géneros escritos”,

tradición anglosajona del siglo XX.

sirve de fundamentación teórica a las dos siguientes, dedicadas, respectivamente, al comentario de textos y al taller, a través de las propuestas metodológicas desarrolladas por el propio autor.

Al margen de su valor intrínseco como texto de aplicación en las aulas universitarias, una lectura de *Taller de textos* nos permitirá tomar conciencia del papel fundamental que desempeña la escritura a la hora de desarrollar la competencia profesional ligada al ejercicio de numerosas actividades, entre ellas, la actividad docente.

Es muy probable que el lector de esta reseña haya asumido hace ya cierto tiempo el valor de la expresión escrita como parte fundamental en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y como instrumento esencial para la adquisición de buena parte de las competencias básicas por parte de los alumnos de Secundaria.

Sin embargo, a nuestro juicio, resulta igualmente necesario asimilar cuanto antes que el dominio de la escritura y la capacidad para enseñar al alumnado las bases de la expresión escrita deben formar parte ineludible de las competencias profesionales de todos los docentes, con independencia de la materia que impartan. Los textos que hemos incluido en esta reseña pueden contribuir, al menos en parte, a dar respuesta a esta necesidad.

En estos momentos, en los que, cada vez con más fuerza, los cambios sociales exigen al profesorado una renovación metodológica en las aulas, es preciso tener bien claro que sólo a través de una formación sólida, científicamente fundamentada, podremos proporcionar respuestas eficaces a problemas complejos. El impulso de las didácticas específicas, como las desarrolladas por Cassany en torno a la escritura, resulta esencial si queremos superar la excesiva parcelación del currículo característica de la Secundaria, un cambio imprescindible a la hora de desarrollar un enfoque competencial de la enseñanza en esta etapa educativa.

BIBLIOGRAFÍA¹⁶

CASSANY I COMAS, DANIEL (1988): *Describir el escribir*. Citamos por la 15ª edición (2005), col. Paidós Comunicación, 37, Paidós, Barcelona.

— (1993): *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Citamos por la 12ª edición (2007), Graó, Barcelona.

— (1995): *La cocina de la escritura*. Citamos por la 15ª ed. (2008), Anagrama, Barcelona.

— (1999): *Construir la escritura*, col. Papeles de pedagogía, 42, Paidós, Barcelona.

— (2006): *Taller de textos*, 13ª edición, col. Papeles de pedagogía, 68, Paidós, Barcelona.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2009): *Evaluación de Diagnóstico 2008-2009. Informe general de resultados*. Consejería de

¹⁶ Varios de los textos reseñados de Daniel Cassany se editaron inicialmente en catalán. Las fechas de publicación de estas obras son las que siguen: *Descriure escriure* (1987), *Reparar l'escriptura* (1993), *La ciuna de l'escriptura* (1993) y *Construir l'escriptura* (1999).

Educación de la Junta de Andalucía.

FABREGAT BARRIOS, SANTIAGO, MARÍA DE LOS SANTOS MORENO RUIZ, FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA, JUANA MARÍA BERBEL SÁNCHEZ (en prensa): “Hábitos del alumnado en la composición del texto escrito en Secundaria”. Comunicación presentada en el *XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Sevilla, diciembre de 2009.

GÓMEZ VIDAL, ANTONIA Y DIEGO ARCOS (2007): “Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro”, en *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 7, pp. 1-16.

GUTIÉRREZ GARCÍA, FRANCISCO (1997): *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita. Una experiencia de aula*, CEP de Jaén.

KRASHEN, SPEPHEN (1978): “On the acquisition of planned discourse: Written English as a second dialect”, en M. Douglas (comp.), *Claremont Reading Conference: 42nd Yearbook*, Claremont, California, Claremont Graduate School, pp. 173-185.

— (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford, Pergamon.

RUIZ FLORES, MAITE (2009): *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Graó, Barcelona.

SMITH, FRANK (1983): “Reading like a writer”, en *Language Arts*, nº 60, pp. 558-567.

REFERENCIAS LEGALES

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE número 5 de 5/1/2007, pp. 677-773.