

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

*The Teaching of Written Composition in a Multicultural
Context*

*L'enseignement de la composition écrite dans un contexte
multiculturel*

Rosario ARROYO GONZÁLEZ

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Correo-e: rarroyo@ugr.es- www.rarroyo/local/ugr.es

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 257-280]

Ref. Bibl. ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ. La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural. *Enseñanza*, 24, 2006, 257-280.

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio etnográfico realizado en un aula de tercer curso de un centro de primaria, situado en la ciudad de Bradford, ciudad que se caracteriza por acoger una población esencialmente multicultural. Se trata, pues, de un estudio de casos que se centra en el análisis de un proceso de enseñanza de la composición escrita, esto es: a) el tipo de agrupamiento al que se recurre para la realización de las tareas de escritura, b) los recursos que se utilizan, c) el tipo de actividades de escritura que se realizan, d) los objetivos y contenidos que se desarrollan en relación a la composición escrita, e) el sistema de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, y por último f) el contexto de aula o ambiente de aprendizaje que se crea.

En definitiva con este artículo se pretende ofrecer un estudio riguroso (válido y fiable) de un caso real que permita hacer emerger un modelo didáctico práctico y funcional para la enseñanza de la escritura, atendiendo a los procesos cognitivos de la composición escrita y a los principios del currículo intercultural.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, procesos de la escritura, contexto multicultural.

SUMMARY: This article presents an ethnographic study carried out on a third-year classroom of a primary school located in Bradford, a city characterized by having an essentially multicultural population. It is a case study focused on the analysis of a teaching process of written composition; that is to say: a) the type of cluster which is resorted to in the implementation of writing tasks, b) the tools that are used, c) the type of writing activities which are carried out, d) the objectives and contents that are developed in connection with written composition, e) the assessment and monitoring system of the students' learning, and, lastly, f) the classroom context or learning atmosphere which is created.

Finally, this article is intended to offer a rigorous (valid and reliable) study of a real case that will allow a useful, didactic and functional model to emerge for writing education, with particular attention to the cognitive processes of composition writing and the rudiments of the intercultural syllabus.

Key words: Writing education, Writing processes, Multicultural context.

RÉSUMÉ: Cet article présente une étude ethnographique réalisée dans une salle de classe de troisième année d'une école primaire localisée à Bradford. Cette ville se caractérise par une population essentiellement multiculturelle. C'est un étude de cas centrée sur l'analyse du processus d'enseignement de la composition écrite, c'est à dire: a) le type de regroupement auquel on fait appel pour la réalisation des activités d'écriture, b) les moyens utilisés, c) le type d'activités d'écriture réalisées, d) les objectifs et les contenus développés par rapport à la composition écrite, e) le système d'évaluation et de suivi de l'apprentissages des élèves et, finalement, f) le contexte de salle de classe ou l'atmosphère d'apprentissage créés.

En définitive, cet article veut offrir une étude rigoureuse (valable et fiable) d'un cas réel pour permettre de faire émerger un modèle didactique et fonctionnel pour l'enseignement de l'écriture, en faisant attention aux processus cognitifs de la composition écrite et aux principes du curriculum interculturel.

Mots clés: enseignement de l'écriture, processus d'écriture, contexte multiculturel.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta en este artículo ha sido realizado, en su fase de recogida de datos, con la colaboración con la Dra. Norah McWilliam profesora del Department of Teacher Education, University of Bradford (Inglaterra), departamento éste con una larga tradición en la enseñanza e investigación de la lengua en contextos de diversidad lingüística. También han colaborado: una profesora de Educación Primaria (Mrs. Omir) seriamente interesada por la educación

multicultural y dos profesores asistentes (Mrs. Jonson y Mr. Khosa) desarrollando funciones de apoyo.

Este artículo ofrece, por tanto, parte de una investigación avalada por el programa de estancias de investigadores, profesores de universidad y de escuelas universitarias españoles en centros de investigación españoles y extranjeros de la Dirección General de Universidades.

La finalidad que ha orientado este estudio ha sido descubrir el modelo de enseñanza de los procesos de la composición escrita, aplicado en un contexto de habla inglesa e identificando los elementos multiculturales de dicho contexto en relación sistémica con una sociedad claramente multicultural.

1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-TEMPORAL Y TEÓRICA: LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

El caso presentado en este artículo se enmarca en la ciudad inglesa de Bradford. Ésta se sitúa en la franja media del Reino Unido. En dicha región industrial, ciudades próximas a Bradford, como Manchester o Leed, gozan de expansión económica y poblacional. Esta expansión en el pasado fue liderada por la ciudad de Bradford por lo que, en la actualidad, dicha ciudad concentra la más alta proporción de población inmigrante de la zona, cuya procedencia, fundamentalmente, es de países árabes como Paquistán. Además, su Universidad acoge estudiantes procedentes de países tan diferentes como China, Japón, Noruega, Italia, España, Chile, Rusia, Venezuela, Libia, Irán... Bradford, por lo tanto, es una ciudad que ha evolucionado de ser una sociedad eminentemente industrial a una sociedad de conocimiento y servicios e impregnada de una significativa multiculturalidad. Por esta razón, la mayor preocupación de sus instituciones educativas es preparar a todos sus ciudadanos en los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias en campos como la educación, la salud y el comercio.

Sin embargo, la multiculturalidad de Bradford refleja otra realidad, fácil de identificar en las sociedades postindustriales: el aumento de comunidades de cultura diferenciada, con bajos ingresos, que se concentran en el interior de la ciudad, estableciendo 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 (Banks, 1998). Por esta razón, todo el esfuerzo de las instituciones educativas se centra en evitar el fracaso escolar y el aislamiento social de las clases más desfavorecidas dando prioridad a la adquisición de habilidades culturales básicas como el cálculo y el lenguaje.

En este marco socio-educativo global se inserta la enseñanza de la lengua oral y escrita en cuanto habilidades comunicativas básicas del ser humano en las nuevas sociedades del conocimiento y, por lo tanto, necesarias para participar productivamente en las mismas. Sin embargo, desde una perspectiva intercultural estas habilidades básicas comunicativas son también esenciales para el desarrollo de procesos de razonamiento y para la captación del *terreno axiológico* (Arroyo, 2001:

178) que se proponen desde la interculturalidad. Por esta razón las finalidades de esta investigación se dirigieron a conocer tanto al modelo didáctico aplicado para desarrollar procesos cognitivos, estrategias y habilidades de expresión escrita, como a descubrir la presencia y ausencia de actitudes y estrategias de reflexión multicultural en el contexto de aprendizaje, donde se aplicaba dicho modelo didáctico.

El enfoque teórico de esta investigación es, pues, un enfoque cognitivo y contextual (Salvador, 2004; Arroyo y Salvador, 2005), en cuyo centro se puede identificar con claridad la enseñanza de procesos cognitivos implicados en la expresión escrita, que no son otros que los procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición (Graves, 1975; Flower y Hayes, 1981; Berninger y Whitaker, 1993; Graham y Harris, 2005) en cuyo desarrollo se implican habilidades de lenguaje oral y lectura; estrategias cognitivas y captación de valores sociales.

Desde este enfoque se analiza, en perspectiva etnográfica, la composición escrita como un proceso, no sólo cognitivo, sino también condicionado por el contexto en el que se desarrolla, entendiéndose que en la conceptualización del contexto se incluyen, fundamentalmente, el tipo de relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí que denotan la adscripción a una serie de valores de tipo social.

2. INTERROGANTES FUNDAMENTALES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Establecido el marco contextual y teórico, y definidos los fines que han movido este trabajo de investigación, se plantearon dos interrogantes fundamentales:

- ¿Qué modelo didáctico se aplica en la práctica para la enseñanza de la habilidad básica de la expresión escrita?
- ¿En qué medida este modelo tiene en cuenta la multiculturalidad del entorno?

De estos interrogantes básicos surgieron los objetivos:

- Describir las modalidades de agrupamientos de los alumnos en las experiencias de enseñanza que tienen lugar en un aula (integrada en un centro), relacionadas con la expresión escrita.
- Describir tipos de materiales y recursos curriculares que se utilizan en un aula para facilitar el aprendizaje de los procesos de la composición escrita.
- Destacar los procesos de la composición escrita que se promueven con las actividades del aula.
- Señalar los objetivos y contenidos que se explicitan en el proceso de enseñanza de la expresión escrita de un aula.
- Describir las actuaciones y los instrumentos que utilizan los profesores en el seguimiento de los alumnos de un aula para atender las posibles dificultades de aprendizaje de los procesos implicados en la expresión escrita.

- Identificar elementos multiculturales en el contexto de aprendizaje de un aula y su conexión con el modelo didáctico aplicado en la enseñanza de la expresión escrita.
- Proponer un modelo didáctico multicultural de la expresión escrita, basado en las aportaciones y limitaciones de un caso real estudiado.

Estos objetivos son, esencialmente, de tipo descriptivo y focalizados en el análisis intenso de un proceso de enseñanza, contextualizado en un espacio concreto pero en dimensión diacrónica. El desarrollo de estos objetivos requirió observar un proceso didáctico desde el punto de vista de los sujetos implicados, desde su subjetividad, por lo que en un principio el investigador operó por inducción otorgando importancia clave al contacto con el fenómeno de estudio. Fue necesario estudiar la realidad en su espontánea constitución, no utilizando instrumentos que pudiesen desnaturalizar esa realidad y pretendiendo la máxima neutralidad de la investigación; por lo que la descomposición del proceso estudiado en elementos o componentes no fue más que un procedimiento analítico posterior a la observación para facilitar una comprensión profunda y sintética de la realidad estudiada.

Este posicionamiento permitió seleccionar una metodología de investigación de gran tradición etnográfica (el estudio de casos) y las técnicas de recogida y análisis de datos, coherentes y adaptadas a las condiciones temporales y de disponibilidad de las personas implicadas.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. EL CASO A ESTUDIAR

Definidas las condiciones materiales y de personal disponible, y establecidos los objetivos (eminentemente descriptivos), se adopta el diseño metodológico del «estudio de casos» (Stake, 2000; Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001). El caso a estudiar fue la actividad de la enseñanza en el desarrollo de la expresión escrita en un aula de educación primaria, con alumnos de siete a ocho años (tercer año de primaria), coordinada por una profesora tutora en colaboración con dos profesores asistentes y una ratio de 25. Esta aula estaba integrada en un centro de primaria que escolarizaba niños de tres a once años y en un barrio de clase obrera, con cierto porcentaje de paro, situado al este de Bradford. Era 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.

En el sistema educativo del Reino Unido los niños empiezan el colegio con tres años (*nurserie*) y en el trimestre que cumplen los cinco años pasan a la escuela primaria. La escuela primaria comprende seis cursos, hasta los 10 años de edad. A la edad de siete años, los niños hacen un examen para pasar al siguiente nivel. Este examen es el mismo para todos los niños del Reino Unido y se hace el mismo día a la misma hora, por lo que una de las mayores preocupaciones de la tutora de

esta aula era que sus alumnos alcanzasen un nivel óptimo en habilidades básicas como la lecto-escritura y el cálculo.

Con el estudio de este caso se trató de responder a los objetivos de esta investigación en un caso real, en el aquí y en el ahora del momento y espacio en el que sucedía, cuya comprensión sólo era posible integrada en un contexto y en el que era difícil de establecer sus precisos límites. Con este método se pretendía obtener una cantidad representativa de diferentes evidencias, extraídas del espacio en el que se desenvolvía el caso, para poder abstraer e integrar las posibles conclusiones a los objetivos planteados. Por lo tanto, en este estudio se usaron diferentes técnicas de recogida de datos y el método de análisis de contenido para el tratamiento de los datos.

3.1. *La recogida de los datos etnográficos*

Puesto que el principal propósito de esta investigación era la descripción e interpretación de un proceso de enseñanza de la composición escrita y su coherencia con el contexto multicultural en el que se desenvolvía, se seleccionó (por las razones ya expuestas) como principal técnica de recogida de datos *la observación cualitativa* (Wragg, 2001: 99). El instrumento utilizado fueron las notas de campo.

Las observaciones eran 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 fotografías digitales¹ que trataron de reflejar desde distintos ángulos el espacio de aprendizaje.

3.2. *El método para el análisis y reducción de los datos etnográficos*

Para el análisis de los datos se aplicó el método de análisis de contenido (Bardin, 1977; Krippendorf, 1997; Gubrium y Holstein, 2000). Este método es un modo ordenado de proceder, acorde con los objetivos de la investigación, que evita en todo momento el azar (Bochenski, 1985). Analizar es descomponer de una manera metódica un objeto en sus partes constitutivas. Es un proceso en el que se suceden y relacionan dos tareas fundamentales (Arroyo, 2000):

¹ Las fotografías están a disposición de quienes deseen consultarlas en la dirección electrónica de la autora de este artículo: rarroyo@ugr.es.

- Identificar los componentes del objeto analizado.
- Descubrir las relaciones combinatorias entre sus componentes, y entre éstos y el todo.

Así, pues, marcados los objetivos de este análisis de contenido, que no son otros que los de la investigación, y el universo a analizar, es decir, los documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito, sólo faltaba por establecer:

- 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.
- El sistema de categorías para codificar las unidades de registro se estableció, vía deductiva, en base al modelo didáctico global para la atención a la diversidad y en base al modelo cognitivo para la enseñanza de los procesos de escritura (Bear, 2000; Salvador, 2004). El sistema de categorías utilizado fue el siguiente (ver Cuadro 1).

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 por qué de lo que sucede en el aula en relación con la enseñanza de la escritura y su coherencia con el contexto multicultural en el que esta aula se inserta.

3.3. *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. La estrategia básica para garantizar esta validez y fiabilidad en los estudios eminentemente cualitativos, como es el caso que nos ocupa, es la triangulación. Esta estrategia fue avanzada por Denzin (1970), quien tomó el concepto de Campbell y Fiske (1959). Una de las estrategias de triangulación es «la triangulación de fuentes de datos», que consiste en ampliar el tipo de datos de que disponemos aplicando técnicas diferentes para su recopilación, para posteriormente buscar aproximaciones y discrepancias. En definitiva, la triangulación es un procedimiento «que pretende aproximarse metodológicamente desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio

CUADRO 1

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA ANALIZAR LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y SU DIMENSIÓN MULTICULTURAL		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
Agrupamiento de los alumnos: número de alumnos que participan conjuntamente en una tarea o actividad	Grupo Grande: los alumnos de al menos dos aulas	GG
	Grupo Mediano: los alumnos de un aula	GM
	Grupo Pequeño: entre dos y 6 alumnos	GP
	Grupo Individual: el niño solo	GI
	Grupo fuera: cuando un grupo de niños salen del aula para realizar las actividades en otros espacios	GF
Recursos de aula: se refiere a todo el material usado por el profesor o el alumno en el desarrollo de las tareas y actividades del aula	Recursos de la tarea: es aquel material que se utiliza específicamente para una tarea o actividad	RT
	Recursos del profesor: son los materiales que habitualmente utiliza el profesor para las actividades de aula	RP
	Recursos del alumno: son los materiales que habitualmente utilizan los alumnos en las actividades o tareas del aula	RA
	Recursos bibliográficos: son los materiales impresos (libros) a disposición de los alumnos	RB
	Recursos de decoración: son los distintos elementos que cubren las paredes y el mobiliario del aula y los cambios en los mismos	RD
Actividades: se refiere a las tareas que los alumnos y los profesores realizan en el aula en relación a la expresión escrita	Actividades de planificación de la escritura: son todas aquellas actividades que pretenden fijar o enseñar procesos de planificación de la escritura	AP
	Actividades de transcripción de la escritura: son todas aquellas actividades que enseñan estrategias para la transcripción correcta de los textos escritos	AT
	Actividades de revisión de la escritura: son aquellas actividades que pretenden enseñar estrategias para la revisión de los textos escritos	AR
	Actividades de metacognición de la escritura: son aquellas actividades que pretenden enseñar estrategias para la metacognición de los procesos de la escritura	AM
Objetivos y contenidos: se refiere a los objetivos y contenidos que se sugieren en la decoración, las tareas del aula, los recursos y documentos curriculares en relación con la expresión escrita	Objetivos: metas y propósitos explícitos o implícitos, concretos o de tipo general, presentes en los elementos del proceso didáctico observado en relación con la expresión escrita y la multiculturalidad	O
	Contenidos predominantes con los que se trabajan los distintos objetivos y la orientación cultural de los mismos	C
Evaluación: se refiere al proceso que aplican los profesores del aula para comprobar el logro de los objetivos marcados en la enseñanza de la expresión escrita	Actividades de evaluación: se refiere al tipo de actividades de evaluación que realiza el profesor en el aula	EA
	Instrumentos de evaluación: se refiere a los recursos que utiliza el profesor para recoger los datos de la evaluación	EI
Contexto	Se refiere al ambiente de aprendizaje que crea el tipo de relaciones que se establecen entre las personas del aula y los valores sociales que promueve	Ctx

previamente definido» (Gillham, 2000: 13). En este estudio se han simultaneado dos fuentes de datos: las notas de campo y las fotografías de aula.

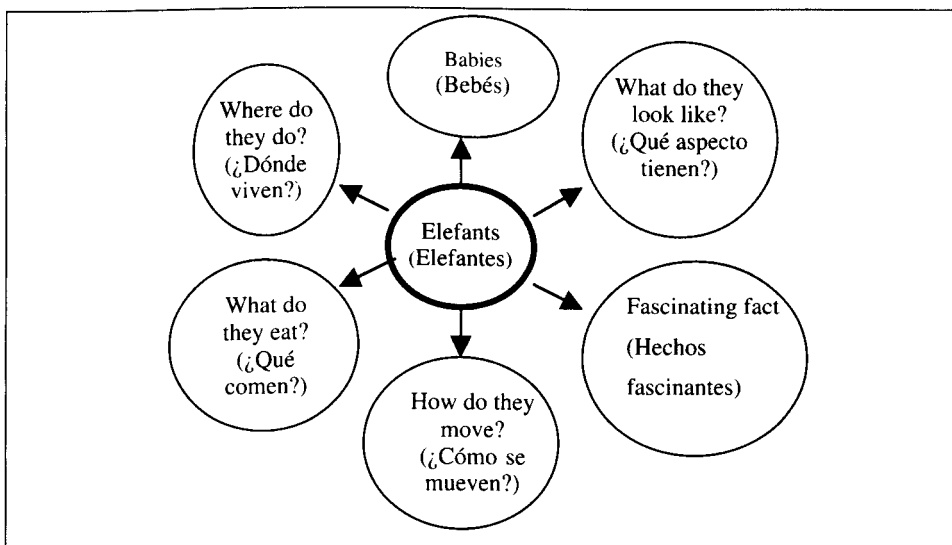
Además, existen otras estrategias o procedimientos para asegurar la validez de los instrumentos aplicados y la fiabilidad de los análisis realizados. Así pues, se estimó la fiabilidad de los análisis de los documentos escritos y visuales calculando «el porcentaje de veces que varios codificadores independientes 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».

4. HACER EMERGER UN PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado se describirá en perspectiva analítica el proceso de enseñanza de la composición escrita del caso real presentado, destacando el tratamiento dado a cada uno de los componentes de la enseñanza, que han sido previamente establecidos en el sistema de categorías (ver Cuadro 2). La presentación de estas interpretaciones se ilustrará con los datos recogidos en el cuaderno de campo y el

CUADRO 2
Mapa conceptual



número de la foto correspondiente. Los componentes que se tratarán de describir no son otros que: a) los objetivos y contenidos que se desarrollan en relación a la composición escrita, b) el tipo de actividades de escritura que se realizan, c) el tipo de agrupamiento al que se recurre para la realización de las tareas de escritura, d) los recursos que se utilizan, e) el sistema de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, y por último f) el contexto de aula o ambiente de aprendizaje que se crea.

4.1. *Objetivos y contenidos del proceso de enseñanza de la composición escrita*

Los objetivos relacionados con la expresión escrita estaban presentes en todo el proceso de enseñanza. Así pues los objetivos del trimestre se podían leer en carteles pegados sobre la pizarra (foto 12) y en las libretas de los alumnos:

En las libretas de los alumnos se pueden leer los siguientes objetivos: Usar modelos para continuar adivinando un texto. Escribir el escenario de la historia. Palabras del torbellino de ideas/frases para describir el escenario. Usar el plan de la historia para escribir el inicio (20-11-01, 2, 11-12/15-16/3,3).

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, los objetivos de cada sesión se comentaban al principio de la misma y se podían leer en carteles, que se pegaban sobre la pizarra o la pared. Por último señalar que los objetivos siempre se referían al logro de habilidades para tomar conciencia y controlar el proceso de la escritura:

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 *lenguaje potente* (25-01-02, 113, 1-7)

Con respecto al contenido se solía utilizar el que los propios niños producían:

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

En otras ocasiones es la profesora la que propone el contenido sobre el que se piensan las operaciones de la escritura que se están enseñando:

Ahora escribe en la pizarra tres palabras: *fun* (diversión), *fur* (pelo de animal), *leg* (pierna); y pregunta qué tipo de palabras son éstas, si son adjetivos o nombres. Los niños levantan la mano y contestan la cuestión (16-1-02, 50, 7-10).

4.2. *Las actividades de planificación, transcripción, revisión y metacognición de la escritura*

En esta aula se hicieron actividades para enseñar a los alumnos a planificar sus textos. Aquí se presenta un ejemplo de una secuencia didáctica aplicada en el aula para que los alumnos aprendiesen a generar contenido (una de las operaciones básicas de la planificación), combinando distintos tipos de agrupamientos, recursos y apoyos:

La profesora del aula toma la palabra y hace preguntas sobre los animales, señalando un cartel colocado en la pared (los niños están sentados en la alfombra) (27-11-01, 8, 7-8).

La profesora hace preguntas, a los niños que están sentados en la alfombra, sobre los animales, señalando el siguiente cartel colocado en la pared (ver Cuadro 2): (27-11-01, 8, 9-20).

La profesora tutora muestra libros sobre animales que se entregan al grupo verde y azul. Este grupo se sienta en sus respectivas mesas y es atendido por la profesora asistente (27-11-01, 9, 1-3).

El grupo amarillo se queda en la alfombra y siguen dialogando con la profesora. Hablan de los distintos tipos de animales (27-11-01, 9, 4-6).

El grupo rojo se marcha con el profesor asistente para consultar libros sobre animales en la biblioteca del centro (27-11-01, 9, 7-9).

La profesora tutora dice a sus alumnos que tienen que formular preguntas sobre los animales, es decir, cuestiones específicas sobre el animal que cada niño elija (27-11-01, 9, 13-14).

La profesora tutora reparte una bolsa para cada niño que contiene la libreta y un folio con el mismo diagrama de la pared, pero en la fotocopia aparece el animal que cada niño ha elegido y con las cuestiones generales contestadas (27-11-01, 9, 15-21).

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

Las actividades de transcripción también eran habituales, por ejemplo, cada sesión solía comenzar con actividades de léxico, en las que se aprendían la ortografía y el significado de palabras relacionadas con los objetivos a alcanzar en esa sesión:

La profesora tutora va describiendo el significado de palabras que los niños tienen que adivinar. A medida que los niños van recordando la palabra a la que se refiere la profesora, ésta la escribe en la pizarra bajo un letrero que dice: *Words of day* (palabras del día) (15-1-02, 40, 4-14).

Finalmente aparece el siguiente listado de palabras en la pizarra: *nouns* (nombres), *plurals* (plurales), *singular* (singular), *timing* (coordinación del ritmo), *poems* (poemas), *performance* (representación), *chorus* (coro), *verse* (verso) (15-1-02, 40, 4-14).

Otro tipo de actividades de transcripción eran las de copiado para fijar la ortografía de las palabras que se estaban trabajando en el trimestre, siempre atendiendo al nivel de aprendizaje de los alumnos:

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).

La profesora escribe en la pizarra las siguientes listas de palabras (ver Cuadro 3): Cada alumno coge una «libretita roja» en cuya portada aparece el siguiente título «Spelling» (deletrear-ortografía) (15-1-02, 46, 2-4).

Para que cada niño copie en la libreta de «spelling» (ortografía) la lista que le corresponda según el grupo al que pertenece (15-1-02, 46, 5-18).

CUADRO 3
Listas de palabras

<i>Grupos Rojo y Amarillo</i>	<i>Grupos Verde y Azul</i>
sandwiches (bocadillos)	glasses (vasos)
monkeys (monos)	boys (chicos)
donkeys (burros)	boxes (cajas)
armies (armadas)	sixes (seises)
jellies (gelatinas)	foxes (zorros)
delays (retrasos)	days (días)
displays (exhibiciones)	boys (chicos)
cities (ciudades)	girls (chicas)
flies (vuelos)	kisses (besos)
toys (juguetes)	misses (señoritas)

Al igual que en las actividades de planificación y transcripción, las actividades de revisión eran frecuentes, variadas y adaptadas a los alumnos, de todas ellas se destacará un recurso que los alumnos usaban para la revisión de sus textos:

Por último, podemos ver otros dos folios a la izquierda que dicen:

ESCRITURA (NIVEL 2)

¿Tienen sentido tus textos?

¿Has usado muchas e interesantes palabras?

¿Tiene tu historia un principio, un medio y un final?

¿Estás usando las letras mayúsculas y el punto y seguido en el lugar correcto?

¿Has comprobado tu ortografía?

ESCRITURA (NIVEL 3)

- ¿Has usado una caligrafía unida y ordenada? ¿Es clara?
- ¿Todas tus frases están puntuadas correctamente?
- ¿Tienen tus textos sentido?
- ¿Has incluido muchas palabras interesantes y descripciones?
- ¿Tu ortografía es correcta? (4-12-01, 27, 8-23).

Por último, las actividades de metacognición de la expresión escrita estaban presentes en todas las sesiones observadas, puesto que la intención básica de este proceso de enseñanza era que los alumnos tomaran conciencia de los procesos y operaciones implicados en la expresión escrita y que los alumnos aprendiesen a controlar dichos procesos. Así pues, entre otras, se hacían actividades para tomar conciencia de los objetivos que se perseguían en cada sesión:

La profesora comenta los objetivos del día que son los siguientes:
Revise and understand the job of a story beginning (revisa y comprende la función del principio de una historia).
Think about typical traditional opening (piensa en inicios típicos de cuentos tradicionales) (22-01-02, 83, 1-4).

Se hacían, entre otras, actividades para tomar conciencia del significado y la función de las palabras:

La profesora da instrucciones para realizar las siguientes tareas en grupo, con las palabras propuestas:

- a) decidir, antes de buscar en el diccionario si la palabra es un nombre, un verbo o un adjetivo;
- b) describir su significado;
- c) inventar una frase con esa palabra (4-12-01, 20, 18-22).

Se hacían, entre otras, actividades para tomar conciencia de la estructura y el contenido del texto, siempre variando los agrupamientos, los recursos y los apoyos:

La profesora recuerda las partes del principio de una historia: frase de inicio, personajes, escenario y problema (21- 01-02, 86, 18-20).
Ahora la profesora indica a cada grupo (por niveles de aprendizaje) la tarea que tienen que realizar:
El grupo rojo (sentados en dos grupos de 4 sillas alrededor de dos mesas largas, cada grupo) trabajarán solos. Su tarea consiste en buscar de forma colaborativa, de la página 35 un libro, donde aparece una versión breve del cuento «The wolf and the lambs» (el lobo y las ovejas), frases relativas a cada elemento del principio de la historia (frases de inicio, frases sobre el escenario, sobre los personajes y sobre el problema) y después individualmente las copiarán en sus libretas (21- 01-02, 86, 22-23/87, 1-3).

El grupo amarillo trabajarán también solos. Su tarea consiste en leer los cuentos que aparecen en la página 34 de un libro, y escribir en una fotocopia los elementos del principio (21- 01-02, 87, 4-7).

Los grupos verde y azul trabajarán con los profesores asisentes. A los niños de estos grupos se les repartirá una gran fotocopia sobre un cuento, que leerán juntos y después subrayarán de forma colaborativa, con distintos colores, las frases relativas a cada elemento del principio de la historia (21- 01-02, 87, 4-7).

4.3. *Los agrupamientos de los alumnos para la composición escrita*

En lo que respecta a los agrupamientos de los alumnos en la realización de las tareas de la escritura, se ha de señalar que estos niños participaban en actividades diarias de gran grupo, en las que tenían la oportunidad, en ocasiones, de recibir el reconocimiento de todo el centro por los logros en la composición escrita:

9:00. Todos los alumnos del centro están en el «Assembly Hall» (salón de actos que hace también las funciones de comedor y gimnasio en el centro educativo). Los niños están sentados en el suelo, ordenados en filas y agrupados por edades. La directora del centro habla mientras que todos los alumnos escuchan atentamente. Esta asamblea general con todos los alumnos del centro se realiza cada mañana y se suelen tratar temas de convivencia y organización general del centro así como el reconocimiento social de los logros de los alumnos por grupos o individualmente (16-1-02, 47, 1-9).

Eran múltiples las ocasiones en las que los alumnos del aula participaban de forma colectiva (grupo clase) en una misma actividad. Normalmente este tipo de actividades eran de reflexión, de diálogo o exposición sobre algún proceso u operación relacionado con el buen proceder en la escritura, como por ejemplo generar contenido:

La profesora del aula toma la palabra y hace preguntas sobre los animales, señalando un cartel colocado en la pared (los niños están sentados en la alfombra) (27-11-01, 8, 7-11).

En esta aula los agrupamientos por grupos de seis y por parejas se hacían en cada sesión, si bien, no siempre se aplicaba el mismo criterio a la hora de hacer estos agrupamientos, pues éste dependía del tipo de actividad que se pretendía realizar:

La profesora hace grupos y esta vez no por niveles de aprendizaje (4-12-01, 20, 2-3).

La profesora da instrucciones de que tienen que trabajar en grupo para realizar las siguientes tareas: 1) decidir, antes de buscar en el diccionario si la palabra es un nombre, un verbo o un adjetivo; 2) describir su significado; 3) inventar una frase con esa palabra (4-12-01, 20, 18-22).

Igualmente las actividades individuales eran frecuentes:

La profesora escribe en la pizarra las siguientes listas de palabras... Para que cada niño copie en la libreta de «spelling» (ortografía) la lista que le corresponda (15-1-02, 46, 5-18).

Por último, en ocasiones, un grupo de niños de la clase se marchaba fuera aunque la profesora tutora explicó la razón:

11:40. La profesora dice a cada grupo la tarea que tienen que realizar y la profesora asistente se marcha con el grupo rojo, de la clase. La profesora se queda en la clase con los grupos amarillo, verde y azul (24-01-02, 109, 4-10).

Preguntada a la profesora cuándo y por qué los grupos de niños salen fuera de la clase con la profesora asistente, la profesora contesta que la razón fundamental es evitar el ruido que se produce en la clase. Si hay menos niños permite una mayor concentración. Normalmente se utilizan otras clases cuando éstas están disponibles (24-01-02, 112, 11-20).

4.4. *Los recursos del aula para la composición escrita*

Con respecto a los recursos que se utilizaban en el aula destacaban la gran variedad de los mismos, su potencial motivador y la adaptación de ellos al nivel de la tarea que se realiza. Así pues se pudieron 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:

Todos los grupos tienen en sus mesas poemas escritos en folios (unos grupos tienen folios plastificados y los otros sin plastificar) que previamente habían sido dejados en las mesas por el profesor asistente. Cada niño coge un poema (14-1-02, 38, 11-13).

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).

Otro tipo de recursos eran aquellos que habitualmente utilizaba la profesora tutora en las sesiones de reflexión colectiva, como la pizarra blanca de la pared (foto 21), que servía también para proyectar transparencias:

Sobre la pizarra podemos ver una transparencia que presenta una poesía proyectada, también en días anteriores (17-1-02, 54, 1-2).

La profesora utilizaba, también, con mucha frecuencia grandes carteles de papel continuo que pegaba sobre la pizarra (foto 12) o sobre la pared (fotos 7, 8, 9, 10 y 11). Igualmente cuando los profesores del aula atendían a grupos pequeños

solían utilizar pizarras portátiles (fotos 16 y 36) o caballetes sobre los que pegaban papel continuo (foto 35) con especificaciones para orientar la tarea a realizar.

Para proponer actividades en sus programaciones de aula la profesora tutora se basaba en una serie de documentos curriculares:

Para la enseñanza de la composición escrita la profesora se basa en el siguiente manual: Green, A.; Hurlstone, J. y Woods, J. (2001) *Cornerstones for writing. Teacher's Book. Year 3*. Cambridge University Press (21-01-02, 77, 1-9).

La profesora tiene el siguiente libro de transparencias para la enseñanza de la composición escrita que es complementario con el libro del alumno: Green, A.; Hurlstone, J. y Woods, J. (2001) *Transparencias. Cornerstones for writing*. Cambridge University Press (23-01-02, 101, 18-23).

Con respecto a los recursos que eran de uso frecuente de los alumnos se pudieron identificar distintos tipos de libretas, pizarrines, cartelitos, lápices, rotuladores... que guardaban individualmente en bolsas de plástico o bien en cestas para cada grupo:

La profesora reparte una bolsa de material para cada niño que contiene la libreta y un folio con el diagrama de la pared (27-11-01, 9, 15-19).

La profesora reparte pizarras pequeñas a cada dos niños que han buscado juntos la información específica sobre un animal (27-11-01, 13, 1-14).

Algunos alumnos tienen pizarrines con pautas (rayados) (4-12-01, 23, 4-5).

En cada grupo de cinco o seis mesas hay una cesta de plástico que contiene todo el material que los alumnos utilizan en las tareas diarias, como lápices, reglas... y algunos carteles plastificados que recogen instrucciones generales para organizar la presentación de las tareas escritas (16-1-02, 48, 42-44/49, 1-2).

Con respecto a los recursos bibliográficos destacaba 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 pudieron identificar «thesaurus» (diccionarios de sinónimos) y diccionarios en número suficiente para todos los niños de la clase y de diferentes niveles de complejidad (foto 19). Igualmente se solían utilizar libros sobre animales, atlas (foto 20), libros variados sobre diferentes temas: cuentos, narraciones, poemas, informativos, cómics, deportes..., fundamentalmente, todos ellos hacían referencia a la cultura inglesa en sus diferentes variantes y estaban clasificados por niveles de dificultad (fotos 21 y 24).

Con respecto a los recursos de decoración referidos a la enseñanza de la expresión escrita, la variedad y funcionalidad de los mismos era la principal característica. De todos son de destacar el gran panel dedicado a la lecto-escritura («LITERACY LOGIC»), en el que se pegaron diversos carteles plastificados referidos a aspectos ortográficos, morfosintácticos, estructurales y semánticos de la escritura (fotos 6, 25, 26 y 27) que se estaban trabajando durante el trimestre. Igualmente del techo colgaba un móvil (foto 33) en el que aparecían los elementos estructurales de una narración.

En una pared también se podía ver en grandes letras la narración que escribieron en clase todos los niños en forma conjunta (tardaron dos semanas en todo el proceso). Era un gran mural donde aparecía, 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 y 42).

4.5. *La evaluación del proceso de enseñanza de la composición escrita*

Con respecto al seguimiento del aprendizaje de los alumnos se ha de señalar que éste era una de las ocupaciones de los profesores de aula, que se hacía de forma compartida y se reflexionaba conjuntamente con los alumnos:

Finalmente, pregunta cuál ha sido la mayor dificultad de esta actividad, los niños no contestan y ella responde que para este tipo de tarea lo más importante es concentrarse y leer todos al mismo tiempo (14-1-02, 36, 20-22).

La profesora comenta con los profesores asistentes que los niños copian sin pensar y es necesario que presten atención y que se concentren en la tarea porque algunos han cometido muchos errores repetidos al escribir las palabras (15-1-01, 46, 22-23/47, 1-5).

La profesora tutora pregunta al profesor asistente por las dificultades que ha encontrado. Éste 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).

Las actividades de evaluación eran frecuentes y de ellas se ocupan indistintamente el profesor tutor como los profesores asistentes:

La profesora corrige las faltas de ortografía que los niños de su grupo han cometido en sus pizarrines y les dice que escriban de nuevo las palabras correctamente en su libreta (4-12-01, 21, 19-23).

Durante esta actividad el profesor de apoyo ha estado tomando anotaciones en una lista de control sobre la atención de los alumnos (14-1-02, 36, 23-25).

Una de las actividades de evaluación más frecuentes, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, era el reconocimiento público de los logros alcanzado por los alumnos bien a nivel grupal o individual:

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. (*En 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).

La profesora apunta en un folio plastificado donde está escrito: «Hay una estrella en 3M», el nombre de un niño, «Thomas» (22-01-02, 82, 16-19).

Con respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, como ya se ha comprobado en los datos presentados anteriormente, en ocasiones se utilizaban listas

de control para evaluar aspectos específicos pero, por lo general, era en los cuadernos de los alumnos donde, principalmente, la profesora tutora y, en ocasiones, los profesores asistentes hacían observaciones semanales a las tareas realizadas por los alumnos:

Las libretas de los niños tienen anotaciones de la profesora referidas a la tarea que han realizado en estos días. Los niños leen estas anotaciones y algunos ponen expresión de sorpresa, otros comentan con el compañero lo que ha escrito la profesora (30-01-02, 166, 14-18).

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 el profesor asistente corrigen los trabajos (las libretas) de los niños (14-1-02, 35, 1-6).

4.6. *El contexto de aprendizaje: la dimensión multicultural*

Con respecto al contexto de aprendizaje se ha de señalar el interés de los profesores por crear un ambiente estimulante para los alumnos y ordenado:

Es importante señalar el énfasis y atención que los profesores ponen cuando los niños expresan sus descubrimientos, especialmente hacia los de nivel más bajo que fueron los primeros en intervenir (20-11-01, 16, 1-4).

9:40. Los niños llegan al aula y se van sentando en la alfombra. La profesora hace salir a los niños del aula y ahora entran en perfecto orden y silencio (14-1-02, 35, 8-11).

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).

Se procuraba en todo momento un ambiente que estimulaba, sobre todo, el esfuerzo y las producciones de los alumnos. La estrategia de motivación básica que se utilizaba era el reconocimiento social y las recompensas (fotos 43, 44 y 45):

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). Se puede comprobar que la enseñanza se centra en premiar de alguna forma, bien con el reconocimiento social bien con algún regalo, los logros de aprendizaje de los alumnos basados en el esfuerzo. Así pues en la entrada del centro podemos ver un gran panel donde se exponen nombres de diferentes alumnos y los logros alcanzados, igualmente en clase se aplican diversas estrategias para recompensar el esfuerzo de los alumnos (29-01-02, 147,21-23/148, 1-7).

Por otra parte la normalidad y flexibilidad en las relaciones entre los adultos y los niños permitían adaptar los comportamientos a las exigencias de las distintas situaciones o actividades del aula:

Es igualmente sorprendente la naturalidad con la que varias personas se mueven y actúan en la clase sin distorsionar los objetivos de la tarea; cómo intercambian sus roles y la sensación de trabajo organizado que la coordinación de distintas persona crea (20-11-01, 16, 6-12).

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).

Con respecto a la dimensión multicultural señalar que los contenidos específicos utilizados para la enseñanza de la escritura eran 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 cabritillos», «La bella durmiente»... *Sin embargo, los relatos podrían ser una excelente oportunidad para introducir las tradiciones de otras culturas y comparar los elementos comunes y diferenciales de las diferentes culturas en la forma de organizar los textos y en los contenidos* (21-01-02, 80, 16-23/81, 1-6).

Sin embargo, en el ambiente de clase en sus aspectos decorativos había alusiones permanentes a otras culturas, como 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 había un gran expositor con libros de países del mundo, objetos de viajes, horarios de los diferentes países... (fotos 20, 29 y 30). Por último, no faltaban los libros sagrados de distintas culturas y referidos a fiestas religiosas diversas:

En otro mueble podemos ver expuestos varios libros abiertos que tratan de celebraciones religiosas de las diferentes culturas tales como: «Hinduism, Christianity, Judaism and Islam», de Catherine Priar y Franklin Watts, editado en Londres el 1999. Este libro está abierto por la parte que recoge información sobre el Islam. 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 de World», de Kindersley, publicado en Londres, en 1999 (abierto por Egipto) y un Corán (21-01-02, 68, 16-23/69, 1-10).

5. CONCLUSIONES: LA ESCRITURA COMPARTIDA Y CREATIVA

Puesto que los objetivos de la investigación han quedado suficientemente ilustrados en el apartado anterior, en este apartado se desarrollarán las conclusiones con respecto al último objetivo planteado, es decir, descubrir un modelo didáctico que atienda a los procesos de la composición escrita y a procesos interculturales, que ha sido sugerido en base a los análisis realizados.

Es interesante hacer notar que el Gobierno Británico en su intento de alcanzar sus objetivos de aumentar los estándares de aprendizaje en el alumnado ha apoyado el método compartido y guiado para la enseñanza de la escritura, que es

el que, básicamente, se aplica en el aula estudiada. The Nacional Literacy Strategy (Departament For Educación And Employment, 2001) es un documento que sugiere que la mejora de la enseñanza de la escritura en el aula pasa por tener reales expectativas de las posibilidades escritoras de los alumnos, definir objetivos claros, realizar observaciones regularmente asesorando los progresos de los alumnos hacia los objetivos y por último crear un ambiente que estimule la escritura. Para la creación de este ambiente de aprendizaje de la escritura, se señala el hacer uso frecuente de la escritura para la comunicación con otras personas (notas, anuncios, cartas, relatos...), usar el material escrito en todas las experiencias de aprendizaje incluido el juego, que los adultos jueguen su rol de modelos para la enseñanza de la escritura, mostrando sus propósitos y explicitando lo que hacen y cómo lo hacen, cuándo escriben.

En definitiva en el caso descrito, se descubre un método de enseñanza que se centra, fundamentalmente, en la enseñanza de los procesos escritores. Este método se basa en la siguiente premisa: la escritura, en el más simple de los niveles, demanda reflexión y reestructuración de las ideas de forma abstracta, por lo que los escritores noveles necesitan ayuda para realizar este proceso. Así pues este modelo de enseñanza permite construir una serie de materiales a lo largo de una serie de secuencias o fases que dibujan la estructura de los procesos de la composición escrita. Este modelo, a la vez, capacita a los niños para concentrarse en ciertos aspectos del proceso escritor sin dejar de trabajar simultáneamente todos los demás y conducen de forma efectiva hacia la escritura independiente.

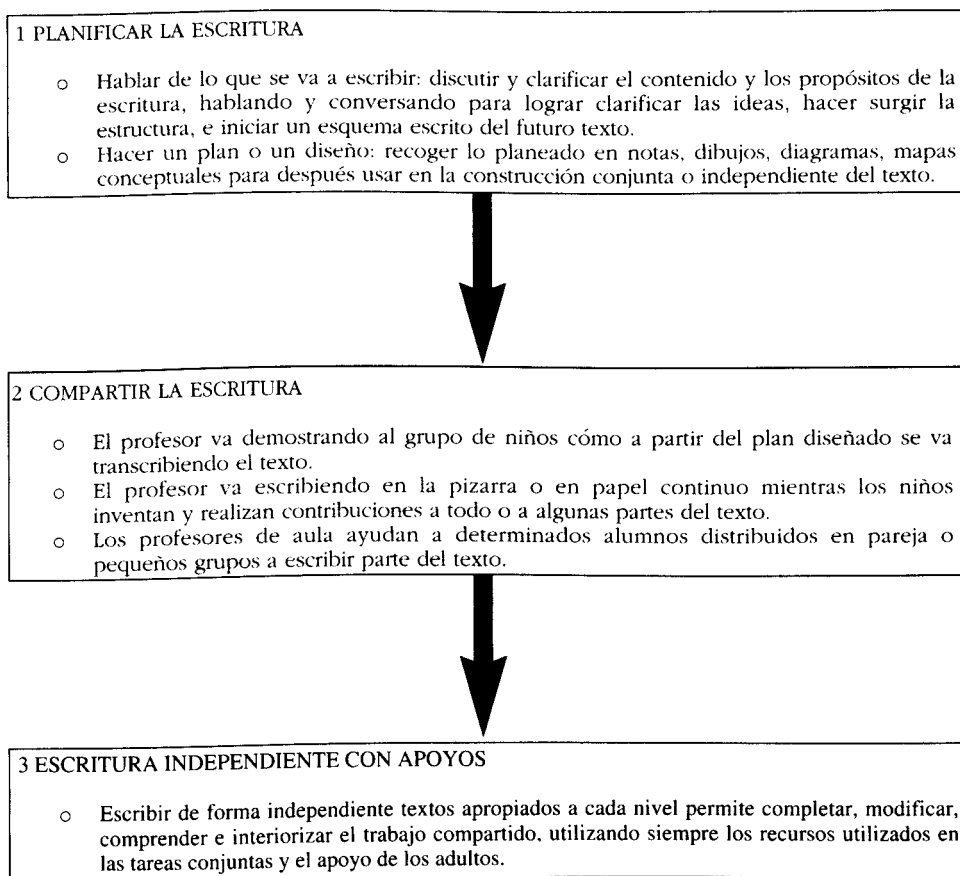
Las fases o secuencias de este método de enseñanza se presentan en el Cuadro 4.

Durante ese proceso los profesores y alumnos se implican en las siguientes tareas:

- Identificar los objetivos a alcanzar correspondientes a la expresión escrita.
- Discutir el contenido y los propósitos del texto que se va a escribir, hablando y discutiendo hasta lograr tener las ideas claras, revelar la estructura general del texto e iniciar un esquema de la composición.
- Recoger y organizar las ideas en un plan escrito.
- Buscar frases orales antes de transcribir el texto.
- Leer y releer las frases escritas de forma constante y acumulativamente para comprobar la fluidez del texto así como los posibles progresos o errores.
- Entrenarse en el uso automático de la puntuación básica.
- Discutir y explicar por qué una decisión podría ser más apropiada que otra.
- Hacer pausas durante la escritura para centrar la atención en un objetivo, pero continuar rápidamente con la composición del texto para que los alumnos no lo olviden.
- Hacer sugerencias a los niños para que sus contribuciones sean efectivas y puedan ser incluidas en el texto.

- Proponer a los niños que se esfuercen en mejorar sus propuestas, en orden a comprobar las concepciones e interpretaciones de los mismos y ofrecer mayores oportunidades para que se expliquen.
- Evaluar particularmente a los niños cuando escriban en la pizarra, haciendo uso del borrador para asegurar la calidad de sus escritos. Cuando algunos niños muestren dudas podrían ser dirigidos y orientados por el grupo.
- Ofrecer ocasiones para deliberar sobre los errores, focalizando la atención de los niños en errores comunes o errores relacionados con un objetivo específico que ha sido enseñado.

CUADRO 4
Fases del método de enseñanza de la composición escrita



Hacer intercultural el método descrito supone reformarlo en su misma finalidad pues ésta no puede ser transmitir y reproducir las habilidades de expresión escrita que una sociedad necesita para mantenerse sino que su finalidad tiene que ser cambiar los prejuicios y clasismos de la sociedad, para que todos sus ciudadanos puedan participar en la misma en condiciones de igualdad. Cambiando la intencionalidad de este método, la expresión escrita pasa de ser el fin para convertirse en un medio que promueve ese cambio social tan necesario. Por lo tanto, este método así entendido prepararía a todos los alumnos, no sólo para participar productivamente en el mundo laboral, sino que, sobre todo, enseñaría al individuo a preocuparse por otras personas próximas o lejanas y a iniciar acciones personales, sociales y cívicas para crear una sociedad más justa.

En un marco intercultural, para la enseñanza de la lengua escrita se podrían aplicar las estrategias descritas pero haciendo participar al alumno en procesos de razonamientos que permitan la captación, no sólo de procesos escritores, sino también de aquellos valores que se proponen desde la interculturalidad, esto es, el conocimiento profundo y compartido de las distintas culturas en igualdad de condiciones, tomando conciencia de los desequilibrios conceptuales y reales que la sociedad despliega con respecto a cada cultura (Arroyo, 2004).

¿Cómo se hace esto? Es posible establecer una serie de pautas didácticas que vienen marcadas desde lo que se llama «la enseñanza creativa» (Woods, Boyle, y Hubbard, 1999; Arroyo y McWilliam, 2002) En este sentido aplicar las estrategias de la enseñanza de la composición descritas de forma creativa supondría:

1. Tener en cuenta todos los factores contextuales y reflejar en la enseñanza de la composición escrita no sólo los valores generales aceptados por la sociedad en la que los alumnos viven sino también aquellos que son propios de sus culturas particulares.
2. Utilizar el lenguaje escrito para aprender la diversidad cultural, tomando conciencia de las tradiciones de las culturas inmediatas de la comunidad que rodea al niño, como pueden ser los diferentes festivales y las celebraciones familiares. Todo ello a través de documentos escritos, transcripciones de entrevistas, relatos de cuentos e historias orales... Pero no quedarse en eso sino profundizando en las problemáticas socioculturales y familiares actuales que puedan estar viviendo los distintos alumnos de los distintos grupos étnicos a través de periódicos escolares.
3. Reflejar una actitud vital positiva hacia la diversidad multicultural de la comunidad. Esta actitud supone la búsqueda de vías para reforzar la tolerancia con respecto a otras culturas (más que centrarse sobre las diferencias culturales), reflejando una fuerte predisposición vital por el cultivo de la discusión y la reflexión, que conduzca a descubrir elementos comunes semánticos, sintácticos y estructurales en los diferentes textos representativos de diferentes culturas.
4. Proveer oportunidades para que los alumnos escuchen y se comuniquen ideas y puedan usar sus propias habilidades lingüísticas maternas en la socialización

con los iguales y los adultos, poniendo el énfasis de la enseñanza en aquellas palabras y frases que son más efectivas para lograr la comunicación con los niños y sus familias y fomentando en los alumnos las habilidades de la traducción bilingüe.

5. Valorar la lengua materna proporcionando textos multilingües o haciendo explícitos a los niños los objetivos de cada actividad, preguntándoles qué tienen que hacer, en base a las explicaciones de otros alumnos bilingües o con el apoyo de los profesores asistentes que comparten la misma lengua materna.
6. Llevar relatos escritos al aula como medios a través de los cuales se representa la vida, los sueños y los conflictos vitales de cada cultura, por lo que tienen un importante beneficio educativo para todos los niños, pero además añade ventajas para los niños que están aprendiendo una segunda lengua ya que los relatos ofrecen una ruta esencial hacia el sonido, el ritmo, el vocabulario y la estructura del lenguaje que se está aprendiendo. Pero es más, cuando los relatos provienen de diferentes culturas y se expresan en distintos lenguajes permiten compartir la riqueza cultural del mundo en el aula, a la vez que se está valorando las culturas de la minoría étnica del aula, del centro y/o la sociedad y ejercitando el lenguaje materno de determinados alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO, R. (1998): Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural, *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16, 267-295.
- (2000): Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural, *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 129-149.
- (2001): Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuestos del currículo intercultural, *Revista de Investigación Educativa*, 1 (19), 153-182.
- (2004): Currículum Intercultural. En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, I*. Archidona, Aljibe, pp. 353-355.
- ARROYO, R. y GALLEGO, J. L. (2003): Cómo prevenir las dificultades en la composición escrita. En C. BUISAN, M. FREIXA, C. PACHÓN e I. PAULA (coords.): *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Educación Especial y Universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (CD), pp. 395-402.
- ARROYO, R. y MCWILLIAM, N. (2002): La escuela y el currículum intercultural. En A. MEDINA RIVILLA y F. SALVADOR MÁTA (coords.): *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, pp. 407-435.
- 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.
- BANKS, J. A. (1998): *An introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- BARDÍN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BEAR, R. (2000): *Developing Writing (3-13)*. London, Hodder & Stoughton.
- BERNINGER, V. W. y WHITAKER, D. (1993): Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities, *School Psychology Review*, 22, 4, 623-642.
- BOCHENSQUI, I. M. (1985): *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid, Rialp.

- CAMPBELL, D. T. y FISKE, D. W. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multi-trait-Multimethod Matrix, *Psychological Bulletin*, 9, 81-105.
- CORBET, J. (2001): *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York, Routledge Falmer.
- DENZIN, N. K. (1970): *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago, Aldine.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYEMENT (2001): *The National Literacy Strategy. Developing Early Writing*. London, Department for Education and Employment.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1984): Images, plans and prose: The representation of meaning in writing, *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- 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): Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning, *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- GRAVES, D. H. (1975): A examination of writing processes of seven year old children, *Research in the teaching of English*, 9, 227-241.
- GUBRIUM, J. y HOLSTEIN, J. (2000): Analyzing Interpretative Practice. En N. DEZIN e Y. LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications, pp. 487-508 (2ª).
- KRIPPENDORF, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- NIETO, S. (1991): Los valores en los textos educativos de la prensa de Castilla y León, *Revista de Ciencias de la Educación*, 120, 101-110.
- ROSE, R. y GROSVENOR, I. (2001): *Doing Research in Special Education. Ideas into practice*. London, David Fulton Publishers.
- SALVADOR, F. (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- (2004): Atención educativa al desarrollo de la expresión escrita en una Escuela Inclusiva. En XXXI Reunión Científica anual de AEDES «Inclusión social y educativa», diciembre (paper).
- STAKE, R. (1995): *The art of case study research*. London, Sage Publications.
- (2000): Case studies. En N. DEZIN e Y. LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications, pp. 435-454 (2ª).
- WOODS, P.; BOYLE, M. y HUBBARD, N. (1999): *Multicultural children in the early years. Creative teaching, meaningful learning*. Clevedon, Multilingua Matters.
- WRAGG, E. C. (2001): *An introduction to classroom observation*. London and New York, Routledge Falmer.