

Este artículo presenta un estudio que presta especial atención a cómo se aplica un proceso metodológico en un aula multicultural de primaria. Este proceso metodológico orienta el aprendizaje de los procesos básicos de la escritura (planificación, transcripción, revisión y metacognición) con una finalidad intercultural, esto es, para el conocimiento profundo y compartido de las distintas culturas en igualdad de condiciones. En este sentido el gran reto de este estudio ha sido lograr combinar estrategias cognitivas de enseñanza de la escritura con estrategias interculturales, descubriéndose una serie de importantes ventajas.

PALABRAS CLAVE: *Contexto multicultural; Educación intercultural; Procesos de escritura; Textos argumentativos.*

La interculturalidad en los procesos de la composición escrita

pp. 91-102

Rosario Arroyo

Universidad de Granada*

El rasgo que define el marco social y político de la escritura es una apuesta por una continuada revolución tecnológica que ha aumentado considerablemente la necesidad de dominar las habilidades del lenguaje escrito de los alumnos para participar en las sociedades del conocimiento. Los ordenadores no sólo han introducido nuevas formas de generar y organizar la escritura, sino que han incorporado un componente textual a las relaciones sociales. Como consecuencia, en la última década se refleja una evolución conceptual sobre la escritura que integra la perspectiva cognitiva, social y cultural del lenguaje escrito. Tal integración de perspectivas ha permitido entender al escritor o escribiente no sólo

como sujeto individual, sino como miembro de una amplia comunidad donde desarrolla su competencia escritora en procesos de interacción. Desde esta perspectiva es tan necesario conocer los procesos, operaciones y habilidades involucradas en la escritura como los contenidos, los mensajes que se transmiten, el medio en el que se transmite dicho mensaje y su finalidad. La perspectiva sociocultural de la escritura no olvida el papel relevante que tiene el lenguaje escrito en el desarrollo de la identidad de cada individuo, íntimamente ligada a la autopercepción de competencia social, al autoconcepto, al sentimiento de pertenencia cultural y a la construcción del género (Knopp y Pollard, 2001).

* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja. 18071 Granada. E-mail: rarrojo@ugr.es. Web: <http://www.ugr.es/local/rarrojo>

▣ Artículo recibido el 8 de septiembre de 2005, revisado en marzo de 2006 y aceptado en abril de 2006.

Análisis de los procesos de la composición escrita en poblaciones diferentes

La investigación en la escritura desde la perspectiva cognitiva ha producido modelos sobre el pensamiento de los escritores durante la composición que han guiado críticamente la investigación y la práctica de la enseñanza, sin abandonar otras perspectivas de análisis, como la lingüística o la neuropsicológica (Berninger, 1999; Gubern, 1999). El modelo más duradero e influyente ha sido el creado por Flower y Hayes (1981 y 1984). Desde este modelo se considera la escritura como un proceso que fluye, recursivamente, a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluye la planificación (generar ideas, fijar objetivos y organizar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección). Este modelo inicial ha sido perfeccionado (Hayes, 1996; Salvador, 2005) y en él se explica la composición escrita como un proceso complejo, en el que intervienen variables contextuales, afectivas y cognitivas. Así pues, en la escritura se destaca un contexto social (audiencia y colaboradores), un contexto físico (el texto, el medio) en interacción con la motivación y el afecto (metas, actitudes, pensamientos...), la memoria (a corto y largo plazo) y los procesos de la composición escrita (interpretación, reflexión y producción); todo ello controlado por los procesos metacognitivos (conocimiento y ejecución). Se pueden comprobar las conexiones entre estos modelos y las estrategias orientadas a la enseñanza de la escritura (Salvador, 1997; Dickson, 1999; Bear, 2000; Quintero y Hernández; 2002; Arroyo, 2005).

Basándose en el modelo de Hayes y Flower y explorando sus implicaciones para la enseñanza, diversas investigaciones examinan cómo componen los escritores expertos y noveles. Concretamente, los escritores expertos piensan más en el auditorio (posibles lectores de sus textos) que los novicios, los cuales piensan más en sí mismos. Cuando revisan sus textos, los escritores expertos reorganizan y re-

conceptualizan importantes trozos de texto, mientras que los escritores noveles revisan a nivel de palabras y oraciones. Los escritores expertos realizan un plan global mientras que los noveles hacen planes concretos, pensando más en lo siguiente que tienen que escribir (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En una investigación, recientemente publicada (Arroyo y Salvador, 2005), se comprueban algunas de las dificultades que muchos alumnos de primaria (escritores noveles) presentan cuando se enfrentan al proceso de escribir un texto:

- Tienen dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- No tienen conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que lo motivaron.
- No seleccionan las ideas sino que transcriben aquellas que surgen en el momento de escribir.
- Desconocen las posibles fuentes para generar ideas y carecen de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confían en su memoria para recordar las ideas.

Otros estudios sobre la escritura se están centrando en los procesos cognitivos de los sujetos que han aprendido a escribir una segunda lengua en contextos multiculturales, aunque la extensión de estos estudios es aún muy limitada. Krapels (1990) revisó un gran número de éstos y, esencialmente, concluye que, para la población de escritores en la segunda lengua, se repiten las habilidades aprendidas al escribir en su lengua materna. Sin embargo, cuando el entrenamiento es menor en la escritura de la segunda lengua, las diferencias empiezan a aparecer, especialmente, cuando se comparan escritores inexpertos en su lengua materna con escritores para los cuales esa lengua no es la materna, o cuando se compararan escritores inexpertos y expertos en una lengua que no es la materna. A pesar de estas observaciones sobre los procesos escritores en una segunda lengua las investigaciones han tocado de forma escasa la

gran variedad de población que usa una segunda lengua.

En la perspectiva social y cultural del lenguaje se están ofreciendo alternativas a las teorías cognitivistas en el aprendizaje de la lengua escrita, prestando mayor atención a cómo los alumnos se desarrollan cognitivamente, social y culturalmente en contextos culturales diversos (Sperling, 1996; Freedman, 1996). En estos trabajos se destaca, en primer lugar, cómo la composición escrita sirve a diferentes propósitos y cumple funciones dependiendo del contexto social y cultural en el que se produce. En segundo lugar, se interesan por cómo se aprende a escribir en distintas poblaciones y tratan de entender los roles y las relaciones de los escritores en diferentes contextos. Las prácticas de enseñanza socioculturales de la escritura plantean “hasta qué punto los escritores aprendices actúan como agentes individuales, que ejecutan sus propios objetivos y visión sobre qué y cómo comunicar con el lenguaje escrito, o hasta qué punto sus escritos son moldeados en un contexto social y cultural” (Sperling y Freedman, 2001, 373).

En definitiva, los estudios que analizan variables sociales y culturales evidencian, por un lado, una cierta complementariedad de los procesos escritores en diferentes lenguas y, por otra parte, parece ser unánime la confirmación de que el dominio de estos procesos básicos de la escritura depende no tanto de aspectos culturales como del proceso instruccional seguido en el aprendizaje de los mismos. Por último, parece confirmarse que, frente a una cierta universalidad de los procesos escritores, se identifican importantes diferencias en la funcionalidad e interpretación comunicativa de los contenidos y de los mensajes que se transmiten. En este sentido son muy interesantes los estudios que muestran el lenguaje escrito como una llave para entender las concepciones que las distintas personas tienen sobre las relaciones sociales y cómo se posicionan en esas relaciones según su identidad de género (Hallén, 1997; Kehilly, 1995). Otros estudios destacan que la identidad de género puede determinar las elecciones a la hora de escribir textos,

elecciones que pueden afectar tanto al contenido como al tipo de texto que se escribe (Peterson, 2002; Millard, 2005; Ånggard, 2005).

Enseñanza de los procesos escritores en contextos multiculturales

Hablar de multiculturalidad en el campo educativo es situarse en un espacio conceptual que describe situaciones socio-políticas y económicas caracterizadas por la diversidad de grupos étnicos o culturas distantes antropológicamente. Un contexto multicultural es aquel en el que las interacciones sociales vienen presididas por la toma de conciencia de los estereotipos, prejuicios, discriminaciones... entre los miembros de las diferentes culturas, desde una postura actitudinal de respeto hacia las diferencias (Arroyo, 2000).

Graham y Harris (1999, 2005a y 2005b) llevan desde la década de los 90 investigando la enseñanza de los procesos cognitivos de la composición escrita con alumnos pertenecientes al colectivo afroamericano y con dificultades de aprendizaje. De sus estudios se desprende que, en estos contextos de diversidad cultural y deprimidos social, política y económicamente, la enseñanza de la composición escrita tiene que ser multidimensional, es decir, que conduzca al desarrollo de múltiples habilidades escritoras, involucrando el conocimiento y la motivación de los alumnos. Estos autores proponen estrategias de enseñanza para mejorar los productos escritos de los alumnos, cambiando su conocimiento sobre cómo ellos escriben, aumentando su conocimiento sobre qué es escribir, y todo esto dinamizado por una serie de tareas motivadoras.

Estas estrategias han sido pensadas para proveer a los alumnos de una herramienta de integración cultural básica, como es la escritura, y así lograr su participación en las estructuras sociales de las que forman parte. Sin embargo, desde una perspectiva intercultural (o acción planificada, que pretende el intercambio cultural en igualdad de condiciones, para lograr el progreso social compartido) (Arroyo,

1998 y 2001), la lengua escrita, además de ser considerada como una habilidad comunicativa básica de participación social, se considera, también, como instrumento cultural de producción de procesos de razonamiento y de reflexión colectiva (reflexividad). En este sentido se presenta en este artículo un proceso de enseñanza que persigue una triple finalidad intercultural:

– En primer lugar, pretende desarrollar, en todos los alumnos, una habilidad básica de inclusión social, “el lenguaje escrito”. Puesto que el contexto social que envuelve el proceso de enseñanza, aquí descrito, está presidido por una cultura de habla castellana, la enseñanza intercultural no puede obviar las exigencias comunes de participación en las estructuras sociales próximas. Por esta razón, en este proceso de enseñanza se prioriza el aprendizaje de lenguaje escrito castellano, pero sin dejar de valorar (con actividades multilingües) otros idiomas, exponentes de la diversidad cultural del aula y el entorno.

– En segundo lugar, se propone combinar estrategias de enseñanza cognitivas de la escritura con estrategias interculturales (de entre las que se destaca “la reflexión sobre la utilidad social de la escritura”), para promover cambios de actitudes en el propio alumno, en el entorno físico y sociocultural que rodea al alumno y en su propia cultura.

– En tercer lugar, se pretende la promoción de una cultura de paz, tomando conciencia de los propios estereotipos, prejuicios y antivalores (presentes en las propias opiniones y razonamientos) hacia las personas con diferente origen cultural o condición social, que pueden estar justificando discriminaciones, o exclusiones, sociales, políticas y económicas.

Si bien en este estudio no se explicitan estrategias encaminadas a desterrar las prácticas discriminatorias de género (tan presentes en todos los marcos ideológicos y de relación social de todas las culturas), sí es cierto que las estrategias interculturales pretenden la valoración de todas las personas (sea cual fuere su condición sociocultural, entendiendo la identidad de género como una dimensión más de

esa condición). Esta valoración intercultural hace posible la igualdad de derechos y oportunidades sociales, políticas y económicas, de todas las personas desde sus aportaciones diferenciadas. Por lo tanto, promover la diversidad cultural en el aula es promover la diversidad social, cultural y de género, es promover la igualdad de derechos y, en definitiva, es promover la libertad de elegir la propia forma de vivir, participando activamente de todas las oportunidades que la comunidad y la sociedad ofrece.

Enseñar estrategias para escribir un texto argumentativo y para la reflexividad intercultural

El proceso de enseñanza, que se describe a continuación, se aplicó en un aula de 5º de primaria de un centro situado en una zona rural, con la presencia de inmigrantes de origen marroquí, sudamericanos y de países del este de Europa. En este proceso se pretendía que los alumnos adquiriesen una estrategia básica para poder expresar sus opiniones por escrito (Harris, Schmidt, y Graham, 1998), aportando argumentos razonables y compartidos, pudiendo establecer conclusiones valiosas para todas las personas del aula y que tuviesen una proyección sobre la mejora en las relaciones socioculturales de su entorno (Arroyo, 2005a).

Para lograr este fin se emplearon seis sesiones de una hora de duración cada una. En cada una de estas sesiones se adaptaron, interculturalmente, las fases del modelo metodológico de Graham y Harris (2005a, 26), para la enseñanza de estrategias de escritura. Éstas son, básicamente: a) discusión; b) ejemplificación; c) memorización de los pasos de la estrategia; d) aplicación de la estrategia con apoyos; y e) aplicación de la estrategia de forma independiente. A su vez cada sesión se organizó en torno a la reflexividad intercultural y el trabajo colaborativo, apoyado por múltiples y variados recursos y guiado por el asesoramiento y el seguimiento del profesor.

Seguidamente se describe el proceso metodológico seguido en cada sesión:

1ª Sesión: *Discusión sobre la estructura y contenido intercultural de un texto argumentativo.*

Esta sesión se organiza en tres momentos que se explican en los apartados siguientes:

a) 1^{er} Momento: ¿Qué vamos a escribir y sobre qué vamos a escribir? Se da a conocer a los alumnos, mediante una exposición del profesor, el objetivo de esta sesión y se definen los conceptos claves (estructura de un texto argumentativo e interculturalidad).

b) 2º Momento: ¿Qué necesitamos saber? Se inicia un diálogo en el que el profesor destaca la opinión de los alumnos sobre qué es un texto argumentativo, concluyendo acerca de cuáles son sus elementos estructurales (premisas, razones y conclusiones).

c) 3^{er} Momento: Aplicamos lo que ya sabemos y extraemos información interesante. El profesor y los alumnos leen y discuten una adaptación del siguiente ensayo: "*La colaboración de las culturas*" (Lévy-Strauss, 1996, 91). El profesor y los alumnos identifican la premisa: "la posibilidad que tiene una cultura de conformar lo que se llama una civilización está en función del número y la diversidad de culturas con las que participa en la elaboración –con mayor frecuencia involuntariamente– de una estrategia común" (Lévy-Strauss, 1996, 93). Se discute el sentido de cada frase y los alumnos expresan su acuerdo y desacuerdo con la premisa. Seguidamente se buscan, en el ensayo, las razones que aporta el autor para apoyar su premisa y se discuten. Finalmente se busca la conclusión del autor: "La exclusiva fatalidad, la única tara que podría afligir a un grupo humano e impedirle realizar su naturaleza es la de estar solo" (Lévy-Strauss, 1996, 94).

2ª Sesión: *Discusión sobre la estrategia para escribir buenos ensayos interculturales.*

Esta sesión se organiza en cuatro momentos que se explican en los apartados siguientes:

a) 1^{er} Momento: ¿Qué estrategia aplicamos para escribir nuestras opiniones? Juntos, profesor y alumnos, discuten libremente sobre

cómo hacer para escribir un texto que exprese la propia opinión sobre un tema socialmente interesante para todos (por ejemplo, "los beneficios sociales y económicos que los inmigrantes aportan al pueblo").

b) 2º Momento: ¿Cuáles son nuestras propias estrategias para escribir un texto argumentativo y cuál es nuestra propia opinión sobre los inmigrantes? Cada alumno escribe un ensayo sobre el tema señalado. Seguidamente el profesor hace una entrevista a cada uno de los alumnos. Con esta entrevista se pretende determinar si el ensayo escrito por el alumno contiene premisa, razones y conclusión; si las razones tienen relación con la premisa y la conclusión y si las ideas defendidas ayudan a crear una cultura de paz. Mientras el profesor hace las entrevistas individuales el resto de los alumnos discuten, en grupos de cuatro, sus opiniones sobre los inmigrantes del pueblo y la estrategia que aplicaron para escribir su ensayo.

c) 3^{er} Momento: ¿Podemos mejorar nuestros escritos de opinión? ¿Para qué mejorar nuestros textos de opinión social? El profesor pregunta a todos los alumnos: 1) si les gustaría aprender una estrategia para escribir buenos ensayos; 2) para qué quieren aprender a escribir ensayos de forma correcta; se elige entre todos un posible motivo que implique afectivamente a todos los alumnos en escribir un buen ensayo (por ejemplo, escribir, entre todos, un gran cartel que permita dar a conocer, a todo el colegio, la opinión de la clase sobre los inmigrantes del pueblo, para que los niños de padres inmigrantes sean valorados y queridos en el colegio).

d) 4º Momento: ¿Qué estrategia aplicamos para escribir las opiniones personales sobre temas interculturales? Juntos, el profesor y los alumnos hacen un esquema de los pasos de la estrategia a seguir para realizar un ensayo, que exprese buenas opiniones; y se anota en la pizarra. Los pasos de la estrategia son anotados por cada alumno en media cuartilla, que se plastifica para ser usada con facilidad (ver Figura 1 en la página 96):

– Aplicar la estrategia (por ejemplo: “lee los pasos de la estrategia despacio”; “tómame tu tiempo para pensar cada paso”; “no olvides las partes de un texto argumentativo”).

– Emplear el esfuerzo necesario (por ejemplo: “concéntrate en la tarea”; “piensa cómo expresar mejor lo que quieres decir”).

6ª Sesión: *Escribir un ensayo intercultural con apoyos.*

Esta sesión se organiza en siete momentos:

a) 1er Momento: Escribimos de forma colaborativa. El profesor explica a los alumnos que van a escribir un ensayo sobre un tema

que fomente la interculturalidad del aula, pero que no lo van a hacer solos, sino que tendrán ayuda de los compañeros y del profesor.

b) 2ª Momento. Los recursos que ofrece el profesor. El profesor anima a los alumnos a que utilicen la estrategia 2POE (ver Figura 1), así como las auto-instrucciones (ver Figura 2).

A los alumnos se les proporcionan las plantillas plastificadas para recordar los pasos de la estrategia 2POE (ver Figura 1), la plantilla con las auto-instrucciones (ver Figura 2) y una plantilla para escribir el borrador del ensayo (ver Figura 3).

- Piensa en un tema que afecte a otros.
- Lee los pasos de la estrategia despacio y tómate tu tiempo.
- Concéntrate en la tarea y piensa cómo mejorar lo que haces.
- No olvides incluir todas las partes del ensayo.
- Piensa en las reacciones de los posibles lectores ante la razón expuesta.

Figura 2. Auto-instrucciones.

[98]

Objetivo (¿Por qué escribo este ensayo?)

Auditorio (¿Quién lo va a leer?)

Finalidad (¿Para qué lo escribo? ¿Para qué sirve o a quién sirve?)

Tema

Premisa

Razones a favor	Orden	Razones en contra

Conclusión

Figura 3. Borrador de un ensayo.

c) 3er Momento. Las orientaciones del profesor. Mientras los alumnos escriben sus ensayos, el profesor los anima a que fijen un objetivo posible (por ejemplo, “enviar el ensayo al portal educativo <http://www.asociacionaele.org/dioperico/dioperico.php>”) y les sugiere que piensen en una audiencia real (por ejemplo, “para que los niños de 9-10 años que usan ese portal educativo conozcan su opinión”) y en una finalidad valiosa para todos (por ejem-

org/dioperico/dioperico.php”) y les sugiere que piensen en una audiencia real (por ejemplo, “para que los niños de 9-10 años que usan ese portal educativo conozcan su opinión”) y en una finalidad valiosa para todos (por ejem-

plo, “que los niños inmigrantes de los colegios no se marginen”). El profesor y los alumnos planean juntos la premisa del ensayo (por ejemplo, “con los niños de mi clase que son de otros países podemos aprender muchas cosas nuevas”). En algunas ocasiones es necesario ayudar a los alumnos a determinar qué auto-instrucciones son especialmente útiles para tener en cuenta la audiencia cuando se escribe un ensayo (por ejemplo, “cómo reaccionará un niño de padres inmigrantes ante la razón expuesta”).

d) 4º Momento. El seguimiento del profesor. El profesor está atento a los errores de los alumnos, tales como olvidar uno de los pasos de la estrategia o formular razones que no tienen relación con la premisa. El profesor muestra cómo corregir el error combinando la corrección con una auto-instrucción positiva (por ejemplo, “es necesario seguir todos los

pasos de la estrategia, así se escribirá ‘un buen ensayo’”).

e) 5º Momento. Se retiran los apoyos. Las asistencias (recursos, orientaciones) no se aplican por igual a todos los alumnos sino en función de sus necesidades. En cualquier caso, las asistencias o apoyos se van retirando paulatinamente a todos los niños a lo largo del proceso.

f) 6º Momento. Revisamos colaborativamente el ensayo. Por último, las distintas parejas de alumnos se intercambian sus ensayos y se proporcionan feedback. A este fin, a los alumnos se les ofrece una plantilla como la que aparece en la Figura 4.

g) 7º Momento. La escritura independiente de un ensayo. Se plantea como actividad extraescolar que cada alumno, individualmente, escriba un ensayo de veinte líneas (como mínimo) sobre un tema intercultural que ellos elijan libremente.

Lee el ensayo

Comprueba	sí	no
¿Incluye todas las partes? (premisa, razones, conclusión)		
¿Las razones están relacionadas con la premisa?		
¿Las razones son suficientes?		
¿Cada razón esta relacionada con la siguiente por un nexos?		

¿La premisa y la conclusión a quién o a quiénes benefician?

¿Las razones te han convencido de que la premisa es cierta?

¿Qué frase añadirías, qué frase quitarías?

Figura 4. Revisión de un ensayo intercultural.

Conclusiones: elaborando una teoría basada en la práctica que une procesos cognitivos y procesos interculturales

Los modelos socioculturales de enseñanza de la composición escrita pretenden construir un discurso que se desarrolla en situaciones

naturales donde se enfatiza la diversidad individual del contexto y la función social de la escritura. Estos modelos asumen el compromiso de unir la mejora de los procesos cognitivos de la composición escrita con la mejora de los procesos socio-culturales. Dicho de otro modo, la enseñanza de los procesos cognitivos de la composición escrita va creando esa estruc-

tura formal que todo proceso didáctico necesita, en cuyos entresijos se articula la reflexión compartida sobre temas de inclusión social y cultural. Con esto se pretende que las tareas escolares se vean afectadas y afecten a las vidas cotidianas de todos los alumnos del aula.

A partir de este estudio se descubren una serie de ventajas y virtualidades de las estrategias socioculturales para la enseñanza de la composición escritas. Éstas son:

- La gran cantidad de recursos y soportes comunicativos (transparencias, pizarra, papel continuo, ordenador...) que se utilizan para la difusión del mensaje escrito; todos ellos al alcance de todos los alumnos.

- El propio texto, que se va escribiendo (individual, colectiva y/o colaborativamente) se convierte en el recurso fundamental para el aprendizaje de los procesos y la reflexión sobre los contenidos interculturales.

- Los productos generados se proyectan y difunden, implicando a personas diferentes del contexto social próximo y lejano. Entre estos procesos de difusión destacan la realización de carteles, la publicación de artículos en periódicos locales o regionales, la difusión a través de Internet, actividades extraescolares en la que se impliquen padres y asociaciones vecinales...

- Las producciones escritas de los alumnos experimentan cambios cuantitativos (aumentan en cantidad de información expresada) y cualitativos (mejora la estructura y coherencia expresiva de las mismas).

- La creatividad de los alumnos para elegir un tema de interés social y para aplicar estrategias que permitan enriquecerlo se dispara.

- La cultura escolar se ve enriquecida por la implicación y participación de los alumnos, que pueden verter sus opiniones, ideas, sugerencias... con plena libertad, así como tratar los problemas sociales de determinados niños del aula, sin que éstos se sientan heridos. Muy al contrario, estos procesos sirven para destacar el valor social y cultural de los marginados y excluidos de las líneas dominantes de la sociedad.

Por último señalar que estos procesos educativos socioculturales pueden promover pro-

cedimientos para la generalización de los aprendizajes, tales como:

- Identificar las oportunidades de usar la estrategia de la escritura aprendida a situaciones fuera del aula.

- Localizar los objetivos y las finalidades a los que sirve esta estrategia en la nueva situación.

- Difundir entre los profesores de otras áreas el uso de la estrategia.

REFERENCIAS

- ÄNGGARD, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17 (5), 539-553.
- ARROYO, R. (1998). Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16, 367-295.
- ARROYO, R. (2000). Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 1-28.
- ARROYO, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- ARROYO, R. (2005a). La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un caso. En F. Salvador (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe, pp. 139-177.
- ARROYO, R. (2005b). Problemas relacionados con el contexto multicultural. Evaluación e intervención educativa. En F. Salvador (Coord.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Archidona: Aljibe, pp. 299-320.
- 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.
- BEAR, R. (2000). *Developing writing*. London: Hodder & Stoughton.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- BERNINGER, V.W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112.
- DICKSON, S. (1999). Integrating reading and writing to teach compare-contrast text structure: a research-based methodology. *Reading & Writing Quarterly*, 14, 49-79.
- FREEDMAN, S.W. (1996). Moving writing research into the 21st century. En L.Z. Bloom; D.A. Diker y E.M. White (Eds.), *Composition in the twenty-first century: Crisis and change*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, pp. 183-193.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 223-228.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1999). *Making the writing Process work: strategies for composition and self-regulation*. Massachusetts: Brookline Books.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005a). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005b). Improving the writing Performance of young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Centre on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- GUBERN, M.M. (1999). Strategies for an effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9 (2), 223-228.
- HALLDEN, G. (1997). Competence and Connection: gender and generation in boys' narrative. *Gender and Education*, 9 (3), 307-316.
- HARRIS, K; SCHMIDT, T; y GRAHAM, S. (1998). Every child can write: Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process. En K. Harris; S. Graham y D. Deshler (Eds.), *Teaching Every Child Every Day. Learning in Diverse Schools and Classrooms*. Cambridge, MA: Brookline Books, pp. 131-165.
- HAYES, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing process. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (Eds.), *The Sciences of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- KEHILY, M.J. (1995). Self-narration, Autobiography and Identity Construction. *Gender and Education*, 1 (7), 23-31.
- KNOPP, S. y POLLARD, D. (2001). Feminist Perspectives on Gender in Classrooms. En V. Richarson (Ed), *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, 4^a ed., pp. 723-748.
- KRAPELS, A. (1990). An overview of second language writing process research. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- MILLARD, E. (2005). To enter castle of fear: engendering children's story writing from home to school at KS2. *Gender and Education*, 17 (1), 23-31.
- PETERSON, S. (2002). Gender Meanings in Grade Eight Students' talk about classroom writing. *Gender and Education*, 17 (4), 351-366.
- QUINTERO, A. y HERNÁNDEZ, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-441.
- SALVADOR, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe, pp. 15-44.
- SPERLING, M (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 1 (66), 53-86.
- SPERLING, M. y FREEDMAN S.W. (2001). Research on Writing. En V. Richarson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, 4^a ed., pp. 370-389.

ABSTRACT

This article presents a study focused on a methodological process that has been applied in a multicultural classroom of primary education. This methodological process guides the learning of the basic processes of writing (planning, transcription, revision and metacognitive process) with an intercultural objective, that is to say, for the deep and shared knowledge of the different cultures on equal terms. In this sense, the great challenge of this study has been to combine cognitive strategies for writing education with intercultural strategies, discovering series of important advantages.

KEY WORDS: *Multicultural Context; Intercultural Education; Processes of Writing; Argumentative Texts.*

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude centrée sur les procédures d'enseignement dans une classe multiculturelle à l'école primaire. Cette technique d'enseignement guide l'apprentissage des processus basiques d'écriture (planification, transcription, révision et métacognition) avec un but interculturel, c'est à dire, pour réussir la connaissance profonde et partagée des différentes cultures dans d'égales conditions. Le grand défi de cette étude à été combiner des stratégies cognitives d'enseignement de l'écriture avec des stratégies interculturelles, en découvrant des importants avantages.

MOTS CLÉ: *Contexte multiculturel; Éducation interculturelle; Processus d'écriture; Textes argumentatives.*