


2009

La expresión escrita en la clase de ELE

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

How does access to this work benefit you? Let us know!

Follow this and additional works at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs

 Part of the [Applied Linguistics Commons](#), [Educational Methods Commons](#), [First and Second Language Acquisition Commons](#), and the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

La expresión escrita en la clase de ELE

This Article is brought to you for free and open access by the New York City College of Technology at CUNY Academic Works. It has been accepted for inclusion in Publications and Research by an authorized administrator of CUNY Academic Works. For more information, please contact AcademicWorks@cuny.edu.



LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE ELE

DAVID SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD DE FILIPINAS

RESUMEN: En esta ponencia se presentará una definición de la expresión escrita y se tratará de reflexionar sobre los objetivos que persigue su uso y la valoración social de esta destreza, así como sobre la evolución de su tratamiento en la metodología de la enseñanza de lenguas. Se discutirán conceptos fundamentales en la composición del discurso escrito, tales como la planificación, textualización y revisión, a partir de los parámetros formales de cohesión, coherencia, adecuación y corrección gramatical. En su vertiente práctica, se presentará una tipología de actividades de expresión escrita y de estrategias que se ponen en práctica en esta destreza, con el fin de contrastar el cambio en su didáctica a raíz de la publicación del MCER y la nueva concepción de la escritura desde el punto de vista de la interacción. Finalmente, se hará un apunte sobre la evaluación centrada en el proceso y sobre la forma de llevar a cabo una corrección más eficaz en la expresión escrita.

1. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL TÉRMINO ESCRITURA

En esta ponencia resumiremos los postulados teóricos y prácticos más relevantes en torno a la destreza escrita. Pero antes de ahondar en este terreno, resulta necesario y esclarecedor aportar una definición orientativa del término que nos ocupa, la escritura, así como de su relevancia en nuestro entorno social.

La escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización.

No en vano, la escritura es la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas. Nació hace relativamente poco, hacia el año 3500 a.C., pero pronto se convirtió en una potente tecnología del intelecto que facilitó la domesticación del hombre salvaje, la relación entre la comunidad social y la transformación de la mente del ser humano, teniendo muchos elementos esenciales de nuestra civilización actual su origen en la escritura (Cassany, 1999: 12).

Otra característica distintiva de la escritura es que le permite al ser humano almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar. Como consecuencia de este hecho, puede concentrarse en el análisis y en el razonamiento. Estos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores culturales nuevos, como la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de los valores tradicionales de la oralidad, tales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de temas conocidos. En otras palabras, aprender a escribir transforma la mente del sujeto, lo que constituye uno de los rasgos más relevantes de la escritura, el de posibilitar el desarrollo intelectual (Cassany, 1999: 45-47).

Escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros (Cassany, 1999: 16).

2. EL CÓDIGO ORAL Y EL ESCRITO

Concha Moreno, Piedad Zurita y Victoria Moreno (1999: 75) evidencian que la necesidad y predisposición que tiene el estudiante de mejorar la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral, no es ni mucho menos la misma que tiene para desarrollar la destreza escrita. Amén de las necesidades intrínsecas que pueda tener un grupo concreto por perfeccionar la escritura, en el aprendizaje comunicativo se potencian aquellas destrezas que tienen una mayor implicación con las tareas que el estudiante debe realizar en un contexto cotidiano y que le permitirán desenvolverse en situaciones reales de comunicación (Littlewood, 1996), como, por ejemplo, comentar una noticia de la radio, la televisión o el periódico, pedir un favor, hacer la compra en un supermercado, pedir en un restaurante, etc.

Considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen que la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y, derivado de esto, las actitudes concretas que hemos de atender en la enseñanza de LE, pues sería un error gravísimo confundirlas. La escritura, a diferencia del habla, es una técnica artificial que hemos de aprender a manejar en un contexto académico. Sin embargo, nacemos con la capacidad de adquirir la lengua con la que estamos en contacto de forma natural. Otra diferencia entre ambos códigos es que muchas lenguas no se escriben, aunque todas ellas se hablan desde hace millones de años, y durante ese tiempo han servido para transmitir la memoria de los pueblos, sobrecargando la memoria humana con cantidades ingentes de datos que pasan de padres a hijos, generación tras generación. Es por esto que, en las civilizaciones más adelantadas, hace miles de años se inventó la escritura como medio para conservar la memoria histórica de los pueblos (Mosterín, 2002: 29-30).

Las consecuencias de este contraste en la metodología de la enseñanza de LE se puede concretar en la opción de revisar y corregir el texto escrito para su mejor comprensión, evitando aquello que impide una comunicación clara y limpia. Esto es posible gracias a la perdurabilidad de los textos escritos. Su condición de permanencia obliga a la lengua escrita a desentrañar todo tipo de ambigüedades posibles y a transmitir una interpretación del significado lo más precisa posible. Esto no es necesario en la expresión oral por su viveza idiosincrásica. Si la comprensión del significado resulta oscura, se puede esclarecer con otros recursos que auxilian la transmisión de las ideas, como son la gestualidad, la expresión facial, la entonación, los continuos hipérbatos, las repeticiones, se puede ir atrás y adelante en una revisión del significado en la interactividad de la conversación, etc. (Norrish, 1983: 64). Sin embargo, en lo escrito, Norrish (1983: 67) insiste en que hay que poner atención especial en la ortografía, la puntuación y la sintaxis para propiciar una mayor claridad en el mensaje y posibilitar así una adecuada comunicación.

En el siguiente cuadro se detallan, en contraste, algunas de las peculiaridades que presenta el código escrito con respecto al oral, así como las diferencias contextuales habidas entre ambos (Ortega Ruiz y Torres González, 1994: 304-305):

DIFERENCIAS CONTEXTUALES	
CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p>1. <i>Comunicación espontánea</i>. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.</p> <p>2. Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.</p> <p>3. Comunicación <i>efímera</i>. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.</p> <p>4. Utiliza muchos <i>códigos no-verbales</i>: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc.</p> <p>5. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según sea ésta. El lenguaje oral es negociable.</p>	<p>1. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.</p> <p>2. Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio.</p> <p>3. Comunicación <i>duradera</i>. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.</p> <p>4. Utiliza poco los códigos no-verbales: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.</p> <p>5. No hay <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p>

DIFERENCIAS TEXTUALES	
TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
<p>1. Tendencia a marcar las diferencias dialectales.</p> <p>2. Selección poco rigurosa de la información: digresiones, cambios de tema, repeticiones...</p> <p>3. Estructuras poco estereotipadas: el hablante tiene más libertad para elaborarlas como desee.</p> <p>4. Menos gramatical: utiliza, sobre todo, pausas y entonaciones.</p> <p>5. Prefiere soluciones poco formales: relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro...</p> <p>6. Tendencia a usar estructuras simples: anacolutos y frases inacabadas y frecuentes elipsis.</p>	<p>1. Tendencia al uso estándar.</p> <p>2. <i>Selección precisa</i> de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.</p> <p>3. <i>Estructuras estereotipadas</i>: convencionalismos sociales, fórmulas.</p> <p>4. <i>Más gramatical</i>: signos de puntuación, pronominalizaciones, enlaces.</p> <p>5. <i>Soluciones formales</i>: relativo compuesto, participios latinos, prefiere el futuro.</p> <p>6. Tendencia a usar <i>estructuras complejas</i>. Ausencia de anacolutos, elipsis.</p>

Pero este contraste de extremos es francamente matizable si atendemos a las características que presentan algunos géneros, tanto orales como escritos. Así, por ejemplo, géneros orales como la conferencia o la clase magistral no son tan distantes del artículo periodístico o del libro de texto, aunque difieren de una conversación en el bar o de un mensaje grabado en un contestador automático. A su vez, estas formas de la oralidad comparten numerosos rasgos con un *chat* electrónico (Cassany, 2005: 20).

Es un hecho bien cierto que los tipos de texto están cambiando con la llegada de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, la globalización del planeta, etc. Ordenadores y móviles han generado tipos específicos de escritura y la emigración del escrito analógico al digital ha transformado visiblemente los géneros escritos tradicionales diversificando la escritura en la geografía y en el tiempo (Cassany, 2005: 30). En este sentido, se han incorporado rasgos arquetípicos de la oralidad a lo escrito, trasladando además su idiosincrasia dialectal propia. Lo que en ocasiones también ocurre es que no se respetan las diferentes características que implican estos códigos y se incurre en poner el habla por escrito transcribiendo las coletillas utilizadas en la lengua oral, escribiendo de forma desordenada con continuas repeticiones, vocativos y frases incompletas, sin la existencia de una ordenación de las ideas que se corresponda a la de los párrafos ni una selección de contenidos y palabras, etc.

Esta reflexión sólo implica una cosa, que en la elaboración de los discursos se puedan usar indistintamente y de forma complementaria las herramientas del habla y de la escritura. Del mismo modo que existen discursos para ser dichos y escuchados como si no hubieran sido nunca escritos (como en el teatro), también hay otros escritos para ser grabados, transcritos, impresos o leídos (entrevista de periódico) (Cassany, 2005: 21). No obstante, lo más general en el uso cotidiano de la lengua es que pasemos de lo oral a lo escrito y viceversa sin previo anuncio o reestructuración cognitiva aparente, como cuando leemos el periódico en familia o comentamos un informe con nuestros compañeros de trabajo.

Sin embargo, como comprobaremos en el siguiente apartado, existen rasgos gramaticales y discursivos propios del código escrito que el estudiante ha de aprender en pos de dominar esta destreza, como son la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical y la variación y el estilo.

3. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DEL DISCURSO ESCRITO

Dentro de la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos, referidos al dominio del sistema lingüístico que se está aprendiendo, que el aprendiz debe desarrollar si quiere llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en los distintos

ámbitos discursivos y comunicativos posibles que se le puedan presentar en el uso cotidiano y profesional. Estos son (Cassany, 2005: 22-23):

a. ADECUACIÓN: Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal o estándar) y registro (tú o usted) que se debe emplear.

- *Cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.).*
- *Respetar las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.)*
- *Usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado al español*
- *Usa el registro apropiado: el nivel de formalidad (por ejemplo: tú/ usted/ vos), el grado de especificidad (por ejemplo: test de elección múltiple, prueba, examen), la modalidad objetiva o subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído, para ser escuchado, etc.).*

b. COHERENCIA: Es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). La estructuración ayuda a construir y organizar el significado del texto.

- *Incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por el lector*
- *Permite recuperar sin dificultad todos los implícitos*
- *Identifica todas las partes y elementos que componen el texto*
- *Utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación, etc.) de modo apropiado*
- *Organiza los datos en párrafos monotemáticos, ordenados con una determinada lógica*

c. COHESIÓN: Las diferentes frases del texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas,

relaciones semánticas entre palabras (antonimia y homonimia), enlaces, conectores...

- *Usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas*
- *Contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad*
- *Utiliza los conectores discursivos supraoracionales de modo claro*
- *Usa signos de puntuación variados, sin errores claros, que facilitan la lectura y la comprensión*

d. CORRECCIÓN GRAMATICAL: Los conocimientos gramaticales aplicados de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico.

- *Respetar las normas de la ortografía, morfología, sintaxis española*
- *Usa un léxico recogido por los diccionarios de referencia*

e. VARIACIÓN Y ESTILO: Es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores.

- *Usa un léxico diverso y preciso, sin repeticiones*
- *Tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas*
- *Muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.*
- *Sugiere que el aprendiz ha asumido riesgos (ha usado sinónimos, vocablos menos corrientes, tiempos verbales complejos, etc.).*

4. LA PRÁCTICA ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

En cuanto al papel que ha representado la escritura en la didáctica de lenguas, la primera obviedad que debemos asumir es que no ha sido uniforme en las distintas

etapas históricas, debiéndose su variación en la enseñanza al método adoptado en cada periodo¹.

En el enfoque tradicional-gramatical, por ejemplo, se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (reglas, normas morfosintácticas, normas ortográficas...). Como consecuencia de esta postura, el objeto de enseñanza eran las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Las actividades que se desarrollaban en la clase eran, por tanto, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios.

En los años 60, en el método audio-lingual de enseñanza de lenguas, se concebía la escritura como un instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad: se escribía poco, sólo para preparar o para recordar la práctica de diálogos orales y de las lecciones que habían sido estudiados en la clase de gramática, con unas funciones muy limitadas y una concepción normativa que huía de lo dialectal, del contexto y las situaciones, sin valorar ni potenciar en ningún momento su dimensión creativa. Destacaban los ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, *clozes* o actividades de rellenar huecos vacíos, en los que el escrito se concebía como un producto, sin atender al proceso de escritura (García Parejo, 1999: 26).

Esta orientación, nacida del matrimonio entre la lingüística estructural y la teoría conductista de aprendizaje de la enseñanza de lenguas dominante en los años 60, se centra en el *producto* escrito, tal y como lo describe Hyland (2003: 3) en la siguiente cita:

One way to look at writing is to see it as marks on a page or a screen, a coherent arrangement of words, clauses, and sentences, structured according to a system of rules. Conceptualizing L2 writing in this way directs attention to writing as a product and encourages a focus on formal text units or grammatical features of texts. In this view, learning to write in a foreign or second language mainly involves linguistic knowledge and the vocabulary choices, syntactic patterns, and cohesive devices that comprise the essential building blocks of texts.

García Parejo (1999: 26) ofrece un ejemplo prototípico de las actividades escritas desarrolladas en esta metodología de enseñanza:

¹ Para una revisión general y pormenorizada de la evolución de los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas a lo largo de la historia, pueden consultarse los manuales de Howatt (1984), Sánchez Pérez (1992) y Richards y Rodgers (2003).

EJERCICIO 1. *Transforme, según el modelo.*

Modelo: Viajo en metro. / Cuando vivía en Madrid
Cuando vivía en Madrid, viajaba en metro.

1. Estudio por las noches. / Cuando era joven
2. Trabajas mucho. / Cuando necesitabas dinero
3. Conduces muy rápido. / Cuando tenías prisa
4. Nos bañamos en el mar. / En vacaciones
5. Me gusta bailar. / De joven
6. Llueve mucho. / En otoño

En los años siguientes cambiará esta óptica en un intento por reivindicar y revisar la expresión escrita como una destreza más dentro del proceso de aprendizaje, necesaria para alcanzar el dominio de una lengua. Más arriba definimos la escritura como medio de comunicación; ahora se vuelve sobre esta idea y se empieza a reconocer el valor interactivo que tiene aplicado a la enseñanza de lenguas y su función como herramienta indispensable para aprender un idioma, transmitiendo conocimientos globales de la lengua y del mundo que ésta representa y desarrollando las capacidades cognitivas que dependen del uso de la escritura (Ortega Ruiz y Torres González, 1994: 301).

Esta transformación se concretará en el enfoque comunicativo, que desde los años 70 revaloriza la utilidad de la composición y la incorpora en su vertiente creativa, animando al estudiante en la producción de ideas propias, la construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, con el objetivo de establecer intercambios de significado en la lengua que se está aprendiendo con hablantes nativos, expresando sus sentimientos, negociando información, pidiendo o sugiriendo, intercambiando ideas, etc.

En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita. Del mismo modo, se exploran los diversos géneros textuales existentes, que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados. Es un enfoque centrado en los procesos cognitivos y supone que la composición es una actividad mental y dinámica que se desarrolla de modo cooperativo a través de producciones intermedias (esquemas, borradores...). No obstante, este enfoque se basa en recientes ciencias del lenguaje, como la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto o la sociolingüística.

Sin embargo, tal y como apunta Howatt, es conveniente distinguir dos momentos claramente diferenciados dentro del enfoque comunicativo. Howatt (1984: 279) lo divide en un *enfoque comunicativo débil* (enfoque nocional-funcional) y *enfoque comunicativo fuerte* (enfoque por tareas).

A comienzos de los años 60 se reivindicaba la importancia del texto y del discurso frente al tratamiento secular de la frase como medio de llegar a la perfección de la práctica gramatical y se empezaban a considerar los distintos tipos de discurso: descripción, narración, argumentación y exposición. Estos adelantos se incorporaban a la enseñanza de lenguas mediante el modelo nocional-funcional.

Con Halliday y Hymes se comenzaba a tener en cuenta al lector, las funciones del lenguaje y el papel desempeñado por el contexto y la sociedad en el acto comunicativo escrito, aunque todavía se consideraba el texto resultante como un producto que servía para consolidar las funciones comunicativas en las actividades de la clase (García Parejo, 1999: 28).

1. Pide información para...

Necesitas ir a la estación.

- *Por favor, ¿puede indicarme cómo se va a la estación?*

1. La parada del autobús número 20
2. Correos
3. Banco
4. Cine
5. Museo
6. Piscina

A esta consideración de la lengua como instrumento de comunicación se añade en los años 80 la perspectiva pragmática de la lengua, vinculada en lo escrito a los procesos cognitivos que intervienen en el texto. A partir de ahora, se le exigirá al aprendiz que ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto. En la construcción de este texto, que puede ser tanto un informe como un artículo científico, una carta personal, una factura, etc. –siempre en función de las necesidades comunicativas del alumno–, el sujeto deberá planificar el escrito, utilizar borradores, revisar los pasos intermedios de composición y discutir los cambios que ha de ir haciendo en el texto en una continua negociación con el profesor, así como editar el escrito final. En definitiva, la composición del texto se entiende ahora más como un proceso que como un producto, centrado en la creatividad y en la expresión personal, en la que el escritor produce un escrito real dirigido a un destinatario específico, por lo que

habrá de adecuarse al registro establecido en el tipo de texto compuesto (García Parejo, 1999: 33-34).

En esta época empezaron a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita a partir de estos planteamientos, donde se manejaban conceptos técnicos sobre las propiedades del texto, tales como la coherencia, la cohesión, la adecuación, etc. o las tipologías y los géneros escritos. Nunan (2002: 36-37) establece una clara diferencia entre dos modos de entender la escritura en la clase de LE y señala dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de la expresión escrita, el *enfoque sobre el producto* (se centra en el resultado final del acto de redactar, la carta, el ensayo...) y el *enfoque sobre el proceso* (se centra tanto en los medios por los que se creó el texto como en el producto final en sí mismo). En el segundo, más evolucionado, ya no interesa tanto que el alumno erradique las faltas de la gramática como que mejore sus hábitos de composición y los procesos cognitivos que esto implica cuando escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, etc. Con esta práctica se resta importancia a la corrección del producto final para centrarse en el proceso de escritura del texto, valorándose la actitud del discente hacia la construcción del escrito y potenciándose conceptos como el de imaginación, creatividad o pensamiento, que despiertan el interés y la motivación del alumno, quien entiende su práctica como una actividad comunicativa que está al mismo nivel de importancia que el resto de las destrezas de la lengua.

Estas características pueden observarse en la dinámica de acción que propone la siguiente actividad, en la cual se le pide al aprendiz que se fije en los datos personales del curriculum vitae y busque el nombre de las titulaciones en español. Tras realizar este paso previo de forma autónoma, deberá elaborar su propio curriculum y negociar con sus compañeros cuáles son las características que ha de reunir el mejor texto y elegir al mejor candidato para el puesto (García Parejo, 1999: 37).

EN MARCHA

1. Ahora que sabes cómo ordenar los datos biográficos de una persona, escribe tu propio currículum. Piensa que vas a enviarlo a una empresa española y que ellos no conocen las titulaciones de otros países. Intenta buscar la equivalencia de tus títulos académicos en español. Escribe también la carta que vas a adjuntar al currículum.

2. Este es un anuncio aparecido en el periódico *Busco Empleo* el mes pasado. Invéntate un currículum, lo más completo posible, para cada uno de estos puestos. Cuando estén hechos, si estás en clase, reúnete con tus compañeros de clase y elegid al mejor candidato para cada puesto.

POR PRÓXIMA APERTURA DE UN CIRCO, SE SOLICITA PERSONAL
PARA OCUPAR LOS SIGUIENTES PUESTOS:

- PAYASO
- DOMADOR

INTERESADOS ENVIAR CURRICULUM VITAE CON FOTOGRAFÍA
RECIENTE AL APDO. DE CORREOS 193 DE PAMPLONA

Para resumir, García Parejo (1999: 38-39) ofrece un cuadro sinóptico sobre el tratamiento que recibe la escritura en diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas, en el que se constata la progresión histórica que ha experimentado la destreza de la expresión escrita.

	ESCRIBIR ES...	EL ESCRITOR...	EL LECTOR...	EL TEXTO ES...	EL CONTEXTO ES...
MODELOS CENTRADOS EN EL TEXTO (AUDIOLINGUAL)	Un ejercicio que apoya otras destrezas	Manipula estructuras gramaticales previamente aprendidas	El profesor, interesado en estructuras más que en ideas	Una colección de patrones y vocabulario	La clase
MODELOS CENTRADOS EN EL TEXTO (RETÓRICA)	Ligar frases y párrafos siguiendo un modelo prescrito	Rellena blancos según un modelo pre-existente	El profesor, que conoce los patrones de expresión	Una colección de estructuras cada vez más complejas	El académico, implicando además un juicio o valoración sobre lo escrito
MODELOS CENTRADOS EN EL TEXTO (NOCIONAL-FUNCIONAL)	Un ejercicio que apoya otras destrezas	Manipula funciones comunicativas previamente aprendidas	Un compañero de clase o el profesor	Una colección de expresiones relacionadas con la función comunicativa estudiada	La clase
MODELOS CENTRADOS EN EL TEXTO (COMUNICATIVO)	Un acto comunicativo	Está orientado pragmáticamente según el contexto y sus propias necesidades	Un miembro de la comunidad	Un producto que está en función de unos objetivos comunicativos	Variado, dependiendo de los intereses del escritor
MODELOS CENTRADOS EN EL PROCESO	Un proceso complejo y creativo	Es el centro de atención	Cualquier miembro del taller, interesado en el contenido, no en la forma	Un producto cuya forma está en función de unos contenidos y unos objetivos comunicativos	Variado, el escritor ha de idear la tarea, la situación y el contexto sociocultural en el que está inmerso
ESCRITURA PARA FINES ACADÉMICOS	Parte de la socialización	Está orientado pragmáticamente hacia el éxito académico y profesional	Un miembro de la comunidad	El resultado de una tarea que cae dentro de un género reconocible	La comunidad académica o profesional

5. LA ESCRITURA EN EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA*

Dentro de esta perspectiva surgida en los años 80 –que considera el texto como un proceso- se enmarca la visión de la expresión escrita adoptada por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante *Marco*). En esta obra se entiende la práctica escrita como un instrumento que propicia la interacción comunicativa, es decir, la comunicación entre dos o más personas.

El *Marco* (2002: 64) presenta las siguientes actividades de escritura como una guía de actuación que pueden incorporarse a nuestras clases para conseguir una práctica más efectiva de la escritura, introduciendo en el aula ejemplos de escritura que se encuentran en el mundo real y que nuestros estudiantes podrían necesitar en su futuro personal o laboral.

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes y memorandos, etc.
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- Tomar mensajes al dictado, etc.
- Escritura creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

De acuerdo con el *Marco*, estos son algunos ejemplos de textos escritos que debe conocer el estudiante, por lo que insiste en la necesidad de introducir materiales auténticos en la clase como la vía más efectiva para que se produzca un *output* que propicie el uso real de la lengua y que permita la comunicación del estudiante por medio del canal escrito. Las actividades de escritura que comprende el *Marco* son sugerencias para desarrollar tanto estos tipos de texto como los interactivos. En este documento se distinguen dos ámbitos de escritura claramente diferenciados, pero interrelacionados entre sí. El primero es el de la *expresión escrita*. El segundo, el de la *interacción escrita*.

Así, para el primer ámbito, el *Marco* establece seis niveles de dominio que debe alcanzar un hablante que quiere expresarse de forma escrita en una lengua

extranjera. Para ello, distingue tres campos de EXPRESIÓN ESCRITA: *expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones*.

En la siguiente tabla pueden apreciarse las escalas descriptivas de la *expresión escrita en general* (Consejo de Europa, 2002: 64).

C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como "y", "pero", "porque"
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas

Estas escalas de dominio son una base común de la expresión de la lengua escrita, pero no se refieren a ningún contexto de aprendizaje específico ni describen lo que un estudiante de L2 puede hacer en su contexto concreto de uso de la lengua. Como pretende ser un marco común de referencia, no ofrece escalas específicas de funciones, nociones, ni de competencia lingüística (gramática, vocabulario, ortografía...), que deberá desarrollar el profesor en cada contexto concreto que suceda en el aula a partir de estos descriptores generales.

Estos niveles de dominio constituyen la dimensión vertical del *Marco*, que se ha convertido en un dinamizador de la evaluación por su descripción del uso de la lengua en escalas que permiten establecer comparaciones entre distintas certificaciones académicas de idiomas en diferentes países. El análisis de los descriptores de las distintas escalas interrelacionadas entre sí nos ayuda a establecer los objetivos a alcanzar en una secuencia de aprendizaje y, por tanto, aquello que debemos evaluar. Es importante leer el descriptor de un nivel y compararlo con el nivel anterior y posterior para establecer lo que podemos pedir que haga un estudiante de un determinado nivel y, por tanto, lo que debemos enseñarle a hacer con la lengua en ese estadio de su aprendizaje (Puig, 2008: 82).

El salto cualitativo de los niveles A2 a B1, por ejemplo, estriba en ejecutar las funciones comunicativas con una mayor efectividad pragmática. Al escribir una carta a un amigo contándole en pasado las vacaciones de verano, el aprendiz de un nivel A2 evidenciará ciertas limitaciones en el uso de los diferentes registros de la lengua, un uso irónico del lenguaje o en las expresiones coloquiales, que un estudiante de nivel B2, quien se adecua mejor al contexto concreto de comunicación.

Es evidente también que para valorar un texto escrito y situarlo dentro de un nivel, debemos tener en cuenta la correspondencia de ese escrito con el resto de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos descritos en el *Marco*, como la gramática, el vocabulario, la ortografía, fluidez, turnos de palabra, etc. Es decir, que la descripción de un nivel A2 en la expresión escrita, debería corresponderse, de manera ideal, con un nivel de lengua A2, aunque este ideal no sea aplicable a todas las situaciones. Por ejemplo, un aprendiz de una lengua extranjera que trabaja diariamente con textos escritos en su lengua materna, desarrollará en la lengua que está estudiando capacidades y estrategias en la expresión escrita por encima de los recursos lingüísticos que posee. Esto propiciará que mientras su expresión oral se mantenga en un nivel A2 –y siempre que los recursos instrumentales que utiliza se correspondan con este nivel– podrá activar sus estrategias para superar las barreras lingüísticas y escribir textos correspondientes a un nivel B1 (Gutiérrez, 2005: 35).

Por ello, y como conclusión a este punto, debemos advertir que la expresión escrita no se puede entender de forma independiente del resto de las competencias de la lengua. En ocasiones, el docente no se percató convenientemente de que la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas. Así, podremos organizar provechosas actividades de escritura en la clase, en las que el aprendiz dialogue con compañeros coautores para encontrar ideas, en las que lea y comprenda los borradores de sus colegas o revise los suyos propios y los de otro compañero de modo cooperativo y divertido. En esta práctica no sólo estará escribiendo, sino que también se comunicará oralmente con su interlocutor, le escuchará y leerá el texto que éste ha escrito, produciéndose en el mismo acto la integración de las cuatro destrezas comunicativas.

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, ya que exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos y dialogamos con coautores o lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de comprensión depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, la oralidad y los recursos conversacionales que posea el autor.

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: receptivas y productivas, tanto orales como escritas, transmite la falsa idea de que se trata de destrezas independientes. En el uso real, dichas habilidades no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan varios grados de implicación (Cassany, 1999: 39-41). El habla espontánea incluye el subproceso de escucha interior o autocorrección, además del intercambio constante de roles entre emisor-receptor, y las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para describir la grafía en un proceso cognitivo de monólogo interior. Por ello, resulta más fiel entender la expresión escrita como una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales.

El *Marco* contempla la escritura desde esta nueva óptica, incluyendo la descripción de la INTERACCIÓN ESCRITA, entendiendo que ésta es imprescindible para elaborar un texto en el que el usuario se comunica con su compañero, cuando se trate de un texto compuesto de forma conjunta (como informes, artículos, currículos, cartas, etc.) o con el destinatario del escrito.

En base a que se utilice la lengua para comunicarse con otros seres, se describen en el *Marco* una serie de actividades para potenciar la *interacción escrita* (Consejo de Europa, 2002: 81).

- Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción hablada resulta imposible o inapropiada
- Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.
- Negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc., volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.
- Participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet

El *Marco* comprende tres niveles de dominio para la INTERACCIÓN ESCRITA: *interacción escrita en general, escribir cartas y escribir notas, mensajes y formularios*.

En la siguiente tabla pueden apreciarse las escalas descriptivas de la *interacción escrita en general* (Consejo de Europa, 2002: 82).

C2	Como C1
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas
B1	Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito

La forma de llevar esta interacción escrita a la clase consiste en que el profesor guíe a los estudiantes en el proceso de composición y dialogue con ellos sobre su trabajo en las distintas fases del escrito (Cassany, 1999: 16). Debemos animarles a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos y escuchar las opiniones de los otros sobre los textos propios son también actividades importantes de la clase de redacción.

La propuesta metodológica que presentamos en esta ponencia se fundamenta en la concepción pragmática y discursiva del escrito. Esto es, desarrollar una enseñanza de la escritura basada en la interacción, una concepción sociocultural del lenguaje, basándonos en que tanto el lenguaje como el pensamiento tienen un origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada de los hablantes. Por ello, el papel central que representa la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito. La única condición que deben cumplir estas actividades es la de contener roles o funciones diferentes y complementarios para cada miembro del grupo, para poder regularse o ayudarse entre sí. Algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de composición (revisión de borradores, búsqueda de ideas) cumplen esta característica, ya que distribuyen roles complementarios entre los miembros de un equipo de composición (al mismo tiempo, ambos alumnos son autor, lector, corrector de aspectos gramaticales). Estas propuestas de trabajo cooperativo, desde un punto de vista psicológico, son verdaderamente importantes en el terreno afectivo, que pretende luchar contra la competitividad imperante en la educación.

De igual modo, este enfoque concibe una nueva forma de evaluar centrada más en el proceso que en los resultados. Ya no sirven los *test*, ni el cómputo de los errores gramaticales, léxicos y ortográficos en una redacción. La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No será posible evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con un *test* de respuesta única o con otros procedimientos formales. Debemos animar a los estudiantes a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficaces y autónomos (Consejo de Europa, 2002: cap. 9).

Nos encontramos en el *Marco* ante un nuevo concepto de expresión e interacción escrita, que surge como respuesta a las defectuosas prácticas educativas que consistían en hacer escribir cartas y redacciones a los alumnos con el fin de evaluar su escritura, y devolvérselas llenas de tachones con la inútil y utópica esperanza de que nuestros estudiantes no las echaran en la carpeta del olvido y revisaran sus errores y no los volvieran a cometer.

Estamos de acuerdo con este documento en que la escritura debe ser una acción creativa, y en que debe suponer un trabajo interactivo en grupo que permita la revisión de los escritos entre los compañeros y la negociación de las ideas que se incluirán en el texto que el grupo compone, en un proceso evaluador mutuo y autoevaluador personal en el que reflexionan en común de forma analítica sobre la lengua que están utilizando.

Por otra parte, la dimensión horizontal del *Marco* comprende una serie de parámetros que conforman el enfoque orientado a la acción en que se basa el uso y el aprendizaje de lenguas. La dimensión horizontal del texto constituye la base común para la definición de objetivos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y para la determinación de los contenidos de los programas de aprendizaje, al tiempo que marca las pautas metodológicas sobre las que asentar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Son, en definitiva, los constructos teóricos del *Marco* en los que se desarrolla la filosofía de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Por citar sólo algunos ejemplos: el papel de los profesores, de los alumnos o de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la enseñanza, las estrategias de aprendizaje, el concepto de error, la competencia comunicativa o la enseñanza mediante tareas.

6. PERCEPCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ELE

Tradicionalmente se advierte en la práctica de la expresión escrita en la clase de español como lengua extranjera una aproximación peyorativa hacia esta materia, que tiene su base en la consideración de la producción escrita como la destreza

lingüística menos importante en la adquisición de una lengua, degradándola así con respecto a la práctica prioritaria que se concede a las destrezas orales, por considerarlas más necesarias en las situaciones de comunicación real que acaecen en la vida cotidiana.

En la base de esta jerarquización influye fuertemente el peso que los enfoques comunicativos le otorgan generalmente a la oralidad (Moreno *et al.*, 1999: 75). Como consecuencia de esta realidad, en las clases se aplica menos tiempo a la producción escrita, por lo que muchos materiales didácticos incluyen únicamente las tareas de escritura como un complemento en la clase. Es por ello que en muchas ocasiones lo escrito se relega incluso como un complemento de la práctica oral en tareas para realizar en casa, decayendo de este modo su presencia en el aula, en el currículo y en los materiales didácticos preparados con el fin de adquirir la lengua extranjera. En consonancia con esta perspectiva, un gran número de aprendices y docentes conciben la producción escrita como una destreza individual, silenciosa y compleja que consume mucho tiempo en el aula y que requiere un gran esfuerzo y reflexión que desencadena el aburrimiento. Nunan (2002) expone la dificultad que entraña el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso de redacción de un texto:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera [...] Bell y Brunaby (1984) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la que la persona que escribe debe mostrar su control sobre un número de variables simultáneamente. En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia (p. 36).

De otro lado, esta postura se justifica por la proliferación de los medios orales en la comunicación, como el teléfono, el contestador automático o los medios de comunicación telefónica por Internet como *Skype*, que son el sustituto tecnificado de las cartas con las que nos comunicábamos con nuestros familiares o centros de trabajo. No obstante, el correo electrónico, el *chat*, el *blog* o las páginas personales como *Facebook* o *Friendster*, están revitalizando nuevamente el pulso de lo escrito en la realidad más cercana y cotidiana (Sanz Pastor, 1999: 104).

Por otra parte, la escritura requiere de una instrucción formal que se extiende a lo largo de un prolongado periodo de tiempo, pues no se transfiere de la L1 a la L2. Algunos investigadores, como Grabe y Kaplan (1996), Connor (1996), Cassany (2005) o Roca de Larios *et al.* (2007) han señalado que se produce una cierta transferencia de los procesos de composición, pero que la propia complejidad

lingüística del texto distrae estas estrategias en beneficio de la búsqueda de las estructuras, el léxico más adecuado, el formato del tipo de texto, etc. convirtiéndola en una tarea compleja y agotadora (Cassany, 1989: 64-66) que exige un gran esfuerzo y una elevada capacidad de concentración.

Otro factor no menos relevante en esta consideración marginal de la práctica escrita en la clase de ELE es el de la corrección. Tras horas de dedicación por parte del aprendiz, el discente le devuelve el texto corregido, ensangrentado en color rojo o azul, con anotaciones que difícilmente el alumno podrá desentrañar por sí solo, y que habrán perdido todo interés fuera del momento mismo de la composición del texto (Buyse, 2006: 191-192). Este tipo de corrección puede entenderse por parte del alumno, en ocasiones, como una venganza, como algo ofensivo y que, por lo general, llega tarde cuando no muy tarde.

A pesar de lo dicho hasta este momento, la práctica de la escritura conlleva numerosas ventajas para el usuario de una lengua extranjera. Es cierto que escribir no es la práctica más frecuente en el mundo actual, pero sin ella no se puede sobrevivir en el ámbito profesional, donde la comunicación escrita resulta de vital importancia, especialmente en lo referente a trabajos de corte más técnico. De este modo, el adulto que no sepa escribir será considerado intelectualmente inferior y le resultará sumamente difícil de alcanzar el éxito profesional o su pertenencia a un determinado grupo social. (Cassany, 1993b: 13-14). Mediante la escritura no sólo podemos comunicarnos por escrito, sino que resolvemos distintos trámites burocráticos, nos damos a conocer y damos a conocer nuestras ideas por medio de artículos, libros, ensayos, etc.

Por otro lado, la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos. La importancia que se reserva a la memoria visual o a la actividad motora (Gabarró Berdegal y Puigarnau Gracia, 1996), a la planificación por medio de esquemas o a la relectura repetida de los apuntes, complementa al resto de destrezas implicadas en la adquisición de una lengua extranjera. Además, constituye el vehículo de comunicación de aquellos estudiantes que en la clase muestran un carácter más reservado, otorgándoles el protagonismo y la presencia de la que carecen en otras actividades desarrolladas en el aula. Esto es fácilmente observable en culturas silenciosas y colectivas, y/o fuertemente jerarquizadas socialmente, en las que existe un temor cierto a la repercusión social del error lingüístico, como sucede entre la gran mayoría de los estudiantes asiáticos. Con la práctica escrita el estudiante cuenta con tiempo suficiente para revisar el texto, para pensar, borrar y corregir posibles errores, monitorizando así su producción, lo que le permite proyectar su personalidad –sin los riesgos que implica la inmediatez de la comunicación oral– en la nueva lengua que está aprendiendo.

Si consideramos la trascendencia de la escritura en función del tiempo empleado, observamos que cumple en la clase dos objetivos fundamentales (Díaz y Aymerich, 2003: 12): las tareas que persiguen la adquisición de la lengua española, en las que se utiliza la escritura como una *herramienta*, como un medio para hacer otra cosa y las que tienen como objetivo componer un texto escrito, en las que la escritura es un *fin en si mismo* y sirve para transmitir un mensaje comunicativo.

Como refiere Cassany (2005: 49), la escritura cumple en el primer caso una *función epistémica* en la que construimos conocimiento nuevo a partir de otros datos conocidos, pues los aprendices alfabetizados suelen tomar notas, hacer esquemas, ejercitar por escrito lo aprendido y reflexionar sobre una palabra, una estructura gramatical compleja o sobre los apuntes tomados en clase que no han aprehendido satisfactoriamente durante la explicación. Igualmente la investigación en la adquisición del léxico y de la ortografía aconseja el tratamiento visual de las palabras para facilitar su procesamiento neurológico y su consecuente adquisición (Gabarró Berdegall y Puigarnau Gracia, 1996). Esta necesidad de ver escrita la palabra o la gramática para poder analizarla es un recurrente ejemplo de las ventajas que presenta el uso de la escritura como medio para consolidar el aprendizaje de la lengua.

La conclusión a la que llegamos tras esta reflexión es que se escribe mucho en una lengua extranjera, tanto dentro como fuera de la clase, pero que se enseña a escribir poco. El alumno produce una gran cantidad de escritos en el aula, como apuntes, preguntas, diálogos para hacer representaciones, trabajos y exámenes, informes, respuestas a los ejercicios, contestación a las preguntas de comprensión lectora, etc.

De otro lado, la escritura misma se convierte en el fin y objetivo último de la tarea, con una *función* exclusivamente *comunicativa* (Cassany, 2005: 48), y que sirve para componer textos que serán utilizados por el aprendiz para expresarse y contactar con un interlocutor en su actividad diaria o profesional. No obstante, por lo general, las prácticas explícitas de escritura en la clase, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y, en cierto modo, sometidas a la práctica de los contenidos lingüísticos estudiados en la lección. El estudiante dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales, de orientaciones procesuales de lo que debe hacer durante el proceso de redacción y recibe escasas correcciones efectivas.

En este sentido, existe un debate abierto entre lo que se debe enseñar en la clase de ELE y lo que se enseña. Algunos autores opinan que sólo han de formar parte de la clase aquellos tipos de texto que los estudiantes necesitan producir en su L1 (diarios, cartas informales e informales, lista de la compra, recetas de cocina, etc.), frente a otros que defienden la pertinencia de profesionalizar el dominio de la expresión escrita, con el fin de alcanzar un nivel en esta destreza que se refleje en la

lengua (ampliar los registros, el léxico específico, fórmulas fijas, estructuras lingüísticas complejas, etc.). El estudiante puede beneficiarse de este tipo de conocimientos en la clase de lengua y aportar estos contenidos sobre la organización de las ideas, adecuación, cohesión, coherencia y estilo a los textos que escribe en su L1. En nuestra clase estará aprendiendo no sólo lengua, sino conocimiento, herramientas para mejorar su expresión en las ocasiones en que tenga que escribir a un familiar, solicitar un empleo o redactar un informe en su trabajo. A propósito de este interés, Williams (2004) recalca la transcendencia que confiere a la escritura el tener una finalidad definida en la realización de la actividad, que dote a este acto de un sentido y que nazca con una finalidad concreta que, en lo posible, implique al sujeto.

In school, students usually write because their teacher tells them to, the assignment is due the next day, and they want to pass the course. In the world outside the classroom, people write for real purposes: They write grant applications, poems, memos, instructions, reports, and new articles. It can be a challenge to bring this sense of reality into the classroom; everyone in the class understands that part of the purpose of any task is to practice and display writing skills. To the extent that it is possible, however, L2 writers will be well served if their writing activities can be given a sense of purpose (p. 75).

En relación a esta idea, Arnal y Ruiz (1999: 43) presentan una dilatada tipología de textos que pueden incluirse en nuestra clase de idiomas. Aunque los manuales didácticos suponen una primera ayuda en la clasificación de esta tipología y en la secuenciación de los textos, será labor del docente seleccionar los tipos de texto que se van a trabajar en cada nivel –en función de las necesidades del grupo y de los objetivos planteados en el curso–, así como de aportar los modelos y técnicas necesarias más pertinentes para el trabajo de la expresión escrita en el aula.

Cartas Faxes <i>E-mails</i> Notas o recados Postales Felicitaciones Tarjetas Etiquetas Fichas Anuncios Folletos Catálogos Carteles <i>Curriculum vitae</i> Telegramas Instancias Pliegos de descargo Demandas Recursos Apelaciones Sentencias Citaciones Multas Entradas Billetes Actas Convocatorias Manuales Titulares Pies de foto	Portadas Carátulas Partes Saludas Planos Mapas Guías Ejercicios Cuestionarios Exámenes Encuestas Composiciones Cuadros sinópticos Crucigramas Sopas de letras Puzzles Proyectos Pósters Tebeos Diplomas Bolsas Paquetes Organigramas Apuntes <i>Graffiti</i> Señales Indicadores Rótulos Carteleras Programaciones	Pancartas Informes Listas Recetas Instrucciones Solicitudes Ofertas Agenda Proyectos Memoria Presupuestos Tarifas Facturas Órdenes de pedido Órdenes del día Albaranes Notas de entrega Recibos Extractos bancarios Pólizas Escrituras Contratos Letras Talones Órdenes de pago Libro de caja Balances <i>Memorándums</i> Resguardos <i>Tickets</i>	Vales Tablón de anuncios <i>Chats</i> Narraciones Descripciones Exposiciones Argumentaciones Resúmenes Esquemas Diagramas Artículos periodísticos Reportajes Entrevistas Anuarios Diarios Diálogos Cuentos Fábulas Refranes Adivinanzas Obras de teatro Novelas Separatas Biografías Enciclopedias Guiones cinematográficos Letras de canciones Diccionarios Corpus lingüísticos Ensayos
--	---	--	--

7. PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMPOSICIÓN

Como referimos en los apartados anteriores, cuando se ha decidido trabajar la expresión escrita desde una perspectiva comunicativa –con la resolución de construir un producto con una finalidad interactiva concreta– hemos de tener en cuenta el proceso de composición y las implicaciones que conlleva el hecho de componer un escrito.

Hayes y Flower (1980) dividen el proceso cognitivo que se lleva a cabo durante la composición del texto en tres fases en las que operan las habilidades lingüísticas y cognitivas de la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*. Cassany (1999: 58) hace una puntualización sobre la terminología empleada por Hayes y Flower en su conocido *Modelo cognitivo de la composición escrita*, aclarando que en la actualidad existe un consenso terminológico en la denominación de estos procesos:

*planificación, textualización y revisión*². En las siguientes líneas se transcribe la definición que aporta Cassany (2005: 42-43) sobre estas tres fases.

PLANIFICACIÓN: Incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito pretendido, que pueden o no tener un correlato gráfico (esquema, lista, dibujo). Contiene datos diversos sobre el mensaje que se quiere transmitir, el lector que lo va a leer, planes para organizar el trabajo del autor, experiencias previas de escritura en situaciones parecidas, etc.

TEXTUALIZACIÓN: Incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación. Entre los subprocesos destaca la elección de la forma lingüística más acertada para denominar a un concepto, ordenar las diferentes ideas en el discurso lineal y gramatical, cohesionar el texto, establecer una progresión temática, etc.

REVISIÓN: Incluye la evaluación del material planificado y textualizado para determinar si cumple las funciones previstas y para reformularlo o mejorarlo. El autor examina sus ideas sobre el texto y lee sus producciones intermedias para buscar posibles errores o mejoras potenciales y reformularlos.

La interrelación entre dichas fases no sucede de modo lineal, sino recursivo, pues las distintas etapas se van superponiendo y solapando mutuamente durante la composición del escrito, sucediéndose de forma desordenada. Es decir, que tras planificar una parte del escrito y textualizarlo, volvemos a planear el apartado siguiente, lo revisamos y continuamos planificando, traducimos esta planificación al papel y la revisamos nuevamente, en tantas ocasiones como sea necesario. Rijlaarsdam y Van der Bergh (1996) advierten sobre las actividades cognitivas que deberían predominar en ciertos momentos de la escritura, mientras que en otras fases distintas de escritura, operarán otros procesos mentales diferentes.

8. FACTORES QUE BENEFICIAN LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE ELE

Una de las primeras consideraciones que ha de tener en cuenta el docente es a la que hacíamos referencia más arriba, la selección de los tipos de texto de forma secuenciada que el aprendiz va a producir en cada nivel durante su proceso de aprendizaje. Es decir, que en un nivel elemental el estudiante se limitará a rellenar huecos y completar frases, pero en un nivel avanzado de lengua será capaz de componer textos específicos en la expresión escrita (textos científicos, artículos

² Alamargot y Chanquoy (2001) hace un repaso en su libro de los distintos modelos de escritura (cf. 4-20).

periodísticos, folletos, cartas formales, etc.). Este hecho variará, lógicamente, dependiendo de los intereses y las necesidades concretas del grupo en el dominio de la lengua (cf. Grabe y Kaplan, 1996: 155-161). Para ello, hemos de tener en cuenta tanto la complejidad propia que impone el texto como la complejidad lingüística necesaria para construirlo.

Debido a esto, Arnal y Ruiz (1999: 46-49) consideran conveniente realizar una clasificación de la tipología textual relacionada con parámetros tales como:

- el destinatario al que nos dirigimos,
- el remitente,
- los objetivos que persigue el texto,
- el ámbito social,
- el soporte,
- la forma del tipo de escrito,
- por el grado de dificultad que implica su realización,
- por la técnica de escritura que utilizan de forma prioritaria,
- por su adecuación para la presentación, práctica y consolidación de determinadas estructuras gramaticales, funcionales y de vocabulario,
- por su posible integración con otras destrezas,
- por la técnica de acercamiento al tipo de texto.

De los presentados en su artículo, a nosotros nos han interesado especialmente dos, que exponemos como posibles ejemplos de organización curricular de la escritura a nivel institucional:

POR EL OBJETIVO

a) ESCRIBIR COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:

- Escribir para fijar y aprender estructuras gramaticales y formales, para aprender vocabulario: *ejercicios para finalizar, para buscar, para responder...*

- Escribir para aprender a hablar, como recurso para la expresión oral: *escritura de diálogos, escritura de preguntas...*

- Escribir para aprender a escribir: *narraciones, descripciones, argumentaciones...*

b) ESCRIBIR PARA COMUNICARNOS:

- Con destinatarios concretos: *cartas, telegramas, postales...*

- Con destinatarios genéricos: *circulares, cartas no personales, emails a la lista...*

- Con destinatarios virtuales: *carteles, anuncios, novelas, libros de texto...*

c) ESCRIBIR PARA RECORDAR NOSOTROS MISMOS: *apuntes, resúmenes, esquemas, agenda...*

d) ESCRIBIR COMO DIVERTIMIENTO O ENTRETENIMIENTO: *crucigramas, sopas de letras, rimas...*

POR EL GRADO DE DIFICULTAD QUE IMPLICA SU REALIZACIÓN

a) De DIFICULTAD BAJA: *impresos simples (rellenar un carnet de identidad o un pasaporte), rótulos, indicadores en una ciudad, señales, carteles, notas, catálogos, descripciones, diario...*

b) De DIFICULTAD MEDIA: *postales, telegramas, cartas, anuncios, narraciones, exposiciones...*

c) De DIFICULTAD ALTA: *instancias, folletos, artículos de opinión, argumentaciones...*

Debemos tener siempre en cuenta los objetivos que persigue la composición de los textos (Applebee, 2000: 90-110). Como observamos con anterioridad, tradicionalmente se ha utilizado la escritura para practicar de forma subsidiaria otras destrezas o los contenidos transmitidos en la clase, considerada como una herramienta y no como un fin en si mismo. Esto genera reservas en el escritor, que siente miedo hacia la página en blanco y focaliza sus aptitudes hacia la formación gramatical o léxica exigida en el enunciado del ejercicio. En lugar de proceder de este modo, resulta mucho más interesante incentivar en clase una comunicación interactiva que desemboque en la composición de un texto de forma participativa en el que se integren las distintas destrezas. En contra de aquellas prácticas que convertían la escritura en un método de evaluación, en un examen implícito en el que se evaluaba la gramática con una calificación en función del número de errores detectados en el texto, es necesario que el estudiante se divierta con el escrito y

encuentre aplicaciones comunicativas a su producción. Esto contribuirá a que el aprendiz rompa la asociación establecida de la escritura, que ya es compleja de por sí, con el miedo a una tarea evaluadora.

Otro factor importante es el de familiarizar al estudiante con las distintas técnicas de composición textual (adecuación, cohesión, coherencia, repeticiones, fórmulas lingüísticas, uso de la puntuación y de signos tipográficos, etc.) y de los procesos mentales implicados en la escritura (planificación, textualización, revisión). Si el estudiante carece de modelos previos y no le ayudamos a planear la redacción, aportando únicamente el tema, “cuenta como fueron tus últimas vacaciones de verano”, se sentirá perdido, le resultará una tarea tediosa y aburrida y los resultados del texto final habrán defraudado nuestras expectativas iniciales. El docente debe ser un guía en el proceso de escritura y ayudar al aprendiz en la secuenciación de la actividad escrita, monitorizando la escritura en el aula y ofreciendo respuesta a sus necesidades durante el proceso de composición.

Como parte de este entrenamiento previo, debemos crear en el aprendiz la conciencia de a quién está dirigido el texto que está escribiendo y cual debe ser la adecuación hacia ese destinatario concreto (Hyland, 2003: 49), analizar el perfil e intereses de sus lectores y los objetivos que persigue su escrito, así como el contexto en el que se inserta su discurso (tema, género, etc.). En conclusión, el escritor deberá utilizar técnicas variadas para escribir en función de cada lector, por lo que el docente habrá de guiarle en la producción del texto, mostrando las distintas fases de las que se compone con el fin de facilitarle la tarea de escribir (adaptado de Giovannini *et al.*, 1996: 77-78):

- la génesis del tema y la activación de ideas (lluvia de ideas, escribir las palabras relacionadas con el tema, etc.),
- la organización (utilizando organigramas, mapas mentales, esquemas, etc.) antes de escribir, de forma que se facilite el desarrollo de los procesos cognitivos,
- el *input* lingüístico necesario para realizar la actividad (elementos lingüísticos, léxicos y funciones necesarios para componer el texto), y la consulta lingüística profesional del docente durante la actividad,
- proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo en que se va a escribir con antelación a la composición o durante la planificación (llevar modelos de texto para que se familiarice con el tipo de texto que va a escribir, trabajar el léxico y fraseología específicos, etc.). Debemos capacitar al estudiante para que consiga reconocer los mecanismos de organización del discurso,

facilitar el acceso al material de consulta (gramática, diccionarios, modelos de texto, etc.) durante la fase de textualización, con el fin de que aprenda a utilizarlos de forma autónoma, fomentando así su control sobre el proceso de composición,

- fomentar la interacción en el aula para que los aprendices planifiquen la composición e intercambien información sobre el texto que van a escribir y revisen los borradores y las distintas versiones del producto escrito de sus compañeros. La tediosa y agotadora tarea de escribir se agiliza cuando se ejecuta de forma colaborativa en la clase, y durante esa interacción surgen nuevas ideas que se incorporan en la revisión y una nueva planificación reestructuradora del texto.

En definitiva, debemos ayudar al aprendiz a que organice la tarea en pasos sucesivos que le permitan trabajar paulatinamente los diferentes procesos de composición con la asistencia experta del profesor en cada momento. Por ejemplo, en lugar de pedirles que escriban una carta a un amigo sobre el próximo viaje que van a realizar, resulta mucho más productivo y enriquecedor desde el punto de vista discursivo que le pidamos primero que haga una lista de los objetos que necesita llevar en su viaje, escribir un correo electrónico a su agencia de viajes para conseguir la información sobre su vuelo, escribir al hotel para hacer una reserva, etc. Además, con este tipo de actividades conseguiremos que el estudiante se familiarice con distintos tipos de textos y acumule un número mayor de recursos en la práctica escrita, así como que se habitúe a escribir con una finalidad comunicativa. Este factor posiblemente contribuirá a que disminuya el tedio y le dará al aprendiz la oportunidad de tomar conciencia sobre la escritura concebida como una actividad que cuenta con técnicas y objetivos propios, y que forma parte de la vida cotidiana, por lo que resulta necesaria e imprescindible para desenvolverse en un contexto extranjero.

Algunos de los autores que han trabajado la retórica contrastiva (Connor, 1996; Grabe y Kaplan, 1996) han puesto de manifiesto que cuando el aprendiz escribe transfiere algunos de los conocimientos y estrategias que posee en la L1 a la L2, como en la planificación del escrito o en la etapa de la revisión, aunque no pueda decirse lo mismo de la gramática y del vocabulario, que hay que aprender como un elemento nuevo. Como han señalado Roca de Larios, Manchón Ruiz y Murphy (2007: 162-163), estos reducidos conocimientos lingüísticos provocan – especialmente en los estadios iniciales– que haya un mayor número de pausas en la composición en comparación con los escritores en su LM, provocadas por las repetidas consultas lingüísticas que efectúa el aprendiz, así como una mayor cantidad de revisiones y un consecuente descuido de otras áreas, como las de la planificación o la reelaboración de las ideas. Este hecho incide en que se produzca una mayor desorganización en el escrito final, con frecuentes errores de cohesión, coherencia o adecuación, producidos por la sobrecarga a la que se ve sometido el

aprendiz en el proceso de composición, que normalmente privilegia las estructuras lingüísticas y el vocabulario en detrimento de los componentes discursivos del texto, como comenta Williams (2004: 31):

For instance, L2 writers spend less time planning than native speakers do, evidently to their detriment. Obviously, they are also less fluent and accurate in their language production, that is, in word selection and syntactic choices. In fact, for them, all stages of composing are slower and more laborious. This slow pace may be due, in part, to the fact that many, or perhaps most, L2 writers use their L1 at some point during composing, making the process less automatic.

Williams (2004: 31) señala que el proceso de composición es un proceso complejo en el que intervienen una gran cantidad de factores, hecho que puede producir una sobrecarga mental en el escritor inexperto en la L2, que no tiene automatizados aún algunos de estos elementos por la limitación de respuesta del cerebro, que únicamente está capacitado para prestar atención a un número restringido de procesos.

En los niveles superiores, una vez que la lengua ha sido automatizada, el aprendiz escribirá textos más complejos en los que se centrará en la planificación, la selección de los contenidos, la revisión de los borradores, la coherencia del texto, el estilo, la relación de las ideas y la estructuración de los contenidos, etc.

Grabe y Kaplan (1996: 200) evidencian que saber escribir en una L1 no significa que sepamos escribir en una L2, pero indican algunos conocimientos importantes que favorecen la enseñanza de la escritura, basándose en los estudios existentes en retórica contrastiva.

1. El conocimiento de los modelos retóricos de organización y la frecuencia de varios modelos (exposición/ argumentación: clasificación, definición, etc.)
2. Conocimiento de las convenciones de la composición y las estrategias necesarias para generar textos (pre-escritura, recopilación de datos, revisión, etc.).
3. Conocimiento de la morfosintaxis de la lengua objeto, particularmente de su aplicación al nivel entre las frases.
4. Conocimiento de los mecanismos para crear coherencia de la lengua objeto.
5. Conocimiento de las convenciones de escritura de la lengua objeto en el sentido de la frecuencia y la distribución de tipos y apariencia de los textos (carta, ensayos, informe).

6. Conocimiento de las características de la audiencia y las expectativas en la cultura objeto.

7. Conocimiento de la materia que se trata, incluyendo el “lo que todo el mundo sabe” en la cultura objeto y el conocimiento especializado.

En base a las características estudiadas en este apartado, es posible establecer una secuenciación didáctica de la actividad escrita, tal y como la que describen Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Blanco (1996: 81) en su libro *Profesor en acción 3*:

A) PRE-ACTIVIDAD

Actividades de presentación del tema o de la situación: por ejemplo, con un estímulo visual o una audición o un texto para obtener un tema del que hablar

B) FIJACIÓN DE LA TAREA

- a) Descripción de la tarea
- b) Activación de ideas: torbellino de ideas
- c) Presentación de la tipología discursiva: una lista de algo, una nota, una carta, un recado, un anuncio, etc
- d) Dar instrumentos para la actividad: gramática, léxico y funciones
- e) Descripción de la dinámica: individual, grupos...

C) TAREA DE ESCRITURA

- a) Composición
- b) Revisión: en grupos o individual

D) PRESENTACIÓN DE LA TAREA REVISADA O CORREGIDA

- a) Comentario individual, en grupo o todos juntos
- b) Corrección final

E) AUTOEVALUACIÓN Y PUESTA EN COMÚN

- a) Valoración de lo aprendido
- b) Valoración de los errores

En función de todo lo comentado en este apartado, nos hacemos eco de la numeración que hacen Concha Moreno, Zurita Piedad y Victoria Moreno (1999: 78-79) de algunos de los errores que los docentes cometemos en la práctica de la expresión escrita y que deberían desterrarse del aula, por resultar contraproducentes al aprendizaje de la expresión escrita:

1. Al recibir la consigna de “para mañana, una redacción sobre...”, las autoras de este artículo aseguran que la angustia y el pánico atenazará al estudiante, indefenso de herramientas para la redacción y de indicaciones para preparar la

composición sobre el tema. La urgencia temporal y la carencia de instrucciones impedirán que el aprendiz prepare el escrito convenientemente y el resultado será una masa informe de palabras agrupadas sin una organización discursiva ni coherencia interna. Los docentes tendemos a pensar que los estudiantes tienen en su lengua recursos que son universales, que le servirán para escribir en una lengua extranjera, pero lo cierto es que los aspectos propios de la competencia textual de cada lengua deben ser trabajados específicamente en el aula (encabezados, estructura, conectores, léxico y estructuras lingüísticas específicas así como giros y fórmulas fijas).

2. Falta de instrucción previa y de modelos. No se presentan modelos ni información previa sobre el tema que se va a presentar.

3. Creer que la escritura sólo sirve para crear algo original. En ocasiones, la tarea de reordenar un texto –en una fase previa a la escritura– es una actividad beneficiosa para que el escritor reconozca el estilo o la estructura del modelo de texto sobre el que va a trabajar.

4. Considerar que calidad es igual a cantidad. Es más conveniente que empiecen escribiendo textos breves, pero con cierta frecuencia, a exigirles que redacten textos largos.

5. Creer que escribir en la clase supone una pérdida de tiempo. En base a esta concepción de la escritura, la expresión escrita se trabaja de forma autónoma en casa. Ya hemos comentado las ventajas que supone la escritura colaborativa en el aula.

6. Dar por supuesto que los estudiantes disponen de una buena competencia organizativa en la L2, lo cual implicaría la competencia lingüística y textual, en lugar de instruirlos en estas facetas de la composición.

7. No partir de un contexto, es decir, no tener en cuenta la situación en la que se encuentra quien escribe, el lugar, el tiempo o el destinatario a quien se escribe.

8. No aclarar previamente la finalidad o la función por la que escribimos. Es necesario que el estudiante tenga claros los objetivos comunicativos y epistémicos de su composición.

9. Considerar la destreza escrita como una destreza aislada. En el trabajo colaborativo en clase, esta perspectiva cambia radicalmente, y la destreza escrita puede resultar un soporte importante para trabajar otras destrezas, tal y como ocurre en la vida real.

10. No revisar el borrador con ellos ni entre ellos y aplicar una técnica inadecuada de corrección.

9. ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN LA CLASE DE ELE

En el presente apartado se ofrece una amplia tipología de actividades que varían de la escritura más controlada a la expresión libre y que permitirá a los estudiantes expresarse por escrito y trabajar las distintas características textuales implicadas en la composición (Giovannini *et al.*, 1996: 83-84).

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL DOMINIO DE LA MOTRICIDAD

- Copiar letras, palabras, frases, etc.
- Escribir el vocabulario nuevo aprendido
- Escribir frases cortas en un dictado
- Usar las convenciones de puntuación adecuadas

ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA RELACIÓN ENTRE EL TEXTO Y EL LECTOR O RECEPTOR

- Identificar al lector: niño, adulto, colectivo, empresa pública, etc.
- Establecer qué información se comparte: ¿qué sabe el lector del tema del que le voy a escribir?
- ¿Cuál es mi intención a la hora de escribirle: protestar, alabar, criticar, informar, impresionar...?
- ¿Para qué leerá mi escrito: para una selección de personal, para saber algo más de mí?

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COHERENCIA

- Reorganizar frases en un párrafo coherente
- Reorganizar párrafos de un texto
- Escribir un relato empleando los marcadores de secuencia
- Elegir el marcador discursivo apropiado en una actividad de selección múltiple
- Organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COHESIÓN

- Sustituir elementos repetidos por pronombres
- Ordenar una frase
- Eliminar elementos repetidos
- Elaborar campos léxicos y hacer ejercicios de sinonimia o de homonimia para trabajar la cohesión léxica: sustituir palabras repetidas.
- Completar un texto al que le faltan determinantes

ACTIVIDADES PARA ORGANIZAR Y DESARROLLAR EL CONTENIDO

- Completar la descripción de una persona u objeto que sea familiar
- Escribir un resumen o hacer un esquema a partir de un texto oral
- Escribir un párrafo de conclusión en un texto de carácter argumentativo
- Seleccionar, entre varios, el primer párrafo de un texto
- Escribir una composición utilizando párrafos para indicar las unidades principales de información: un párrafo, una idea...
- Hacer el esquema de un discurso
- Reconocer unas instrucciones desorganizadas y ponerlas en orden

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LOS ESQUEMAS FUNCIONALES Y DE USO

- Reconocer el modelo de una carta / nota de felicitación y escribirla
- Reconocer el modelo de una carta de protesta y escribirla

ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN

Son aquellas en las que conjugamos muchas o todas las actividades anteriormente mencionadas. Por ejemplo:

- Escribir una carta de queja en la que se argumenta algo
- Escribir un resumen
- Hacer un informe escrito sobre un tema
- Expresar por escrito los resultados de una gráfica
- Hacer un memorándum
- Tomar notas en una conferencia

ACTIVIDADES DE REVISIÓN Y RELECTURA DEL TEXTO

- Corrección entre los alumnos: se intercambian los trabajos y se corrigen entre ellos
- El profesor selecciona tipos de errores que se han producido y anima a los alumnos a corregirlos

A modo de resumen, Cassany (2005: 57-58) compila diversas técnicas de composición, organizándolas en función de los procesos (generar ideas, organizar ideas, mejorar el estilo, autorrevisión, etc.) que se llevan a cabo en cada fase de composición (planificar, textualizar, revisar).

	PROCESO DE COMPOSICIÓN	TÉCNICA
PLANIFICAR	Representarse la situación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntarse sobre el contexto: <i>¿a quién escribo? ¿qué tema? ¿cómo lo formulo?, ¿qué pretendo?, etc.</i> 2. Analizar al lector: <i>¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?, etc.</i> 3. Desarrollar un enunciado: <i>Comentar el surrealismo español</i> 4. Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración 5. Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas, fuentes de información, tiempos, técnicas, etc.
	Generar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas 2. Seis personas durante seis minutos buscan ideas como en un torbellino colectivo 3. Hacer analogías: <i>si fuera un alma sería; si fuera un país sería...</i> 4. Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones. 5. Explorar el tema con las 5Q: <i>qué, quién, cuándo, dónde, por qué.</i>
	Organizar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente 2. Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas. 3. Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.
TEXTUALIZAR	Organizar el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea 2. Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema 3. Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado. 4. Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado 5. Hacer apartados breves y ponerles título interno
	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc. 2. Poner marcadores discursivos al principio de la oración, como <i>en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, etc.</i> 3. Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.
REVISAR	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc. 2. Usar guiones de corrección para cada género discursivo, por ejemplo: un guión para una argumentación, para una narración, para un diálogo, etc. 3. Señalar la prosa con recursos tipográficos: negrita, cursiva, versalitas, títulos internos, etc.
	Autorrevisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oralizar el texto para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve. 2. Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto. 3. Simular la reacción del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto y aprovechar todo lo que pueda decirnos 2. Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito, sin dar pistas sobre nuestro punto de vista. 3. Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.

10. LA CORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

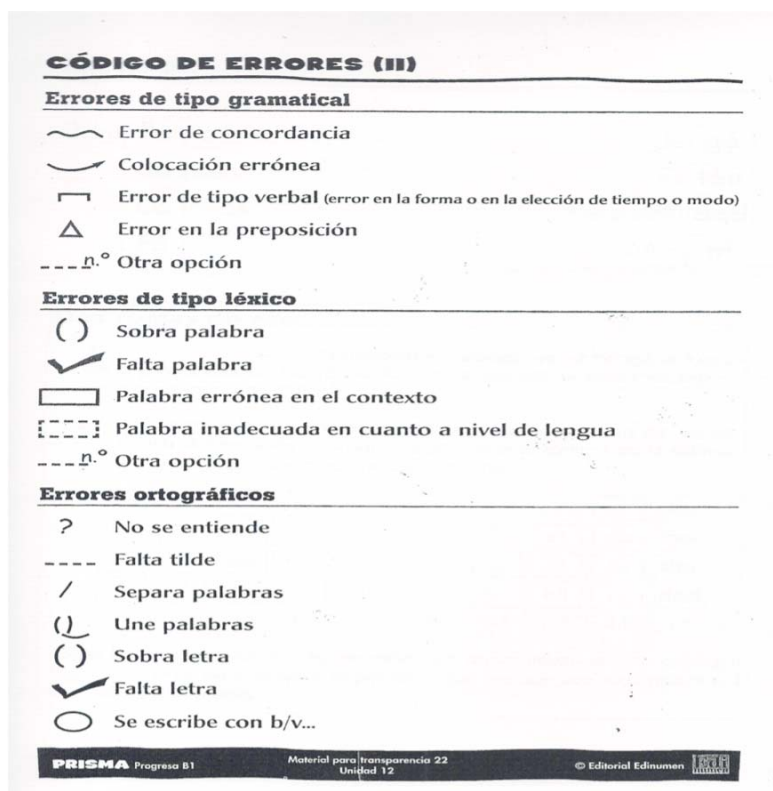
En la concepción adoptada para esta ponencia, se entiende la corrección del escrito como una revisión que efectúan de forma conjunta el docente y el aprendiz, tratando de promover en la medida de lo posible la revisión autónoma de los textos por parte del estudiante.

La corrección entendida en un sentido unidireccional carece por completo de sentido y sus nulos resultados no avalan su uso en la clase. Nos sumamos así al criterio seguido por Cassany, quien defiende en *Reparar la Escritura* (1993a: 21-23) que no se debe evaluar la calidad de un texto escrito solo a partir de las faltas gramaticales, prescindiendo tanto del resto de propiedades textuales como de las estrategias de composición. Nos interesa tanto el proceso de la composición del texto como el proceso de la composición mental. Es más, resulta contraproducente la devolución de los textos corregidos por parte del docente porque suelen llegar tarde, una vez que el proceso de escritura ha finalizado y las dificultades de composición han sido desterradas ya de la memoria (Hyland, 2003; Buyse, 2006). Además, las indicaciones del profesor suelen ser, en ocasiones, difíciles de interpretar por parte del alumno (es realmente complejo indicar por escrito por qué un párrafo está mal construido, cual es la falta de coherencia de un texto, los errores en la cohesión o marcar, por ejemplo, los errores sintácticos del escrito).

Otra cuestión a la que debemos atender dentro de la corrección es que no es necesario corregirlo absolutamente todo en la producción que nos entrega el estudiante. Se corregirá sólo aquello que se ha enseñado, y en particular aquello que dificulta la comprensión del escrito. El primer borrador, como expone Alonso (cit. Moreno *et al.*, 1999: 81), no debe corregirse, sino comentarse y, a partir de él, dar pautas al estudiante sobre la introducción de nuevos conectores discursivos, reglas de adecuación para mejorar el texto, hacerle consciente y partícipe de la necesidad de corrección, etc. Compartir con el alumno la toma de decisiones sobre la corrección es necesario y recomendable. Se puede llegar a acuerdos para que sean revisados periódicamente e incluso el grupo puede elaborar un sistema de signos para marcar los errores. Se trata, en definitiva, de implicar al alumno en el proceso de revisión y reescritura (Britton, 1996: 323), de manera que se incremente su motivación y su responsabilidad en el aprendizaje y mejore el texto definitivo.

Directamente relacionado con este aspecto está el factor afectivo aplicable a la corrección. La autoestima del aprendiz decae ante la marabunta roja que advierte de los errores del estudiante con estruendo de neones. Es por ello que todas esas indicaciones que hace el docente en el texto corregido no son seguidas por la mayor parte de los estudiantes con interés y espíritu analítico, sino que terminan siendo desterradas y sepultadas en la carpeta del olvido, de donde ya no regresarán.

Una iniciativa constructiva en la corrección parte de una práctica más interesante en la que se trata de estimular al estudiante para que identifique los errores y corrija el texto por su cuenta. No obstante, aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir. Una práctica habitual es que el profesor utilice una serie de códigos en la corrección de textos escritos que ayude al estudiante a identificar sus faltas y a reflexionar sobre las posibles causas que las motivaron, despertando así la atención correctiva hacia esta materia. En el ejemplo siguiente recogemos algunas marcas de corrección diseñadas por el Equipo Prisma y utilizadas en su manual B1 (2003: transparencia 12)



Otra actividad muy aconsejable para desarrollar la conciencia ortográfica del alumno –principio sin el cual no granará la enseñanza en la expresión escrita– es la de registrar los errores que se cometan según su frecuencia, clasificándolos en una tabla que el propio alumno elabora a partir de un modelo taxonómico sugerido por el profesor, y que podrá ser modificado por la experiencia del aprendiz con el fin de adaptarse a sus necesidades. Esta tarea persigue la sistematización de los errores cometidos en los distintos subsistemas que integran el sistema lingüístico y discursivo, lo que puede convertirse en un incentivo para la reflexión metalingüística y para la autoevaluación.

Por último, no está de más advertir que entre nuestros objetivos en la corrección no figura la profesionalización del escritor para que publique exitosas novelas, finamente escritas desde el plano técnico, como pueden ser las de Gabriel García Márquez o Mario Vargas Llosa, sino que el estudiante consiga mejoras paulatinas en sus conocimientos y habilidades en la destreza escrita, de acuerdo con la teoría de evaluación formativa (Cassany, 2005: 85):

- que cometa cada vez menos errores,
- que tome conciencia de sus limitaciones,
- que encuentre procedimientos necesarios para superarlos,
- que vaya autorregulando su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma.

En este sentido, Cassany (1993a: 124; 2005: 84) configura un decálogo para la corrección en el que se contemplan y resumen estas medidas.

1. Corrige sólo los errores que el alumno puede aprender.
2. Corrige mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutoriza en clase los grupos y las parejas que están escribiendo.
3. Corrige las versiones previas al texto (borradores, esquemas).
4. Habla con los autores, si es posible, antes de marcar gráficamente el texto.
5. Indica los errores y pide a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. Negocia con el aprendiz un sistema claro de anotación.
6. Da instrucciones para mejorar el escrito: reescribe el texto, amplía el párrafo tercero, añade más puntos o comas en el segundo párrafo, etc.
7. Deja tiempo en clase para leer y comentar las correcciones.
8. Enseña al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas.
9. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Varía las técnicas.
10. Adapta la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

11. BIBLIOGRAFÍA

ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. (2001), *Through the Models of Writing*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

APPLEBEE, A. (2000), «Alternative Models of Writing Development». En Roselmina Indrisano y James R. Squire (eds.) (2000): *Perspectives on Writing*. Boston: International Reading Association, pp. 90-110

ARNAL, C. Y RUIZ, A. (1999), «Tipos de escrito: una lista interminable», *Carabela*, 46: pp. 43-61.

BRITTON, B. (1996), «Rewriting: The Arts and Sciences of Improving Expository Instructional Text». En Michael Levy and Sarah Ransdell (eds.) (1996), *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.323-346.

BUYSE, K. (2006), «Aprendo a escribir en 10 pasos», *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*. Utrecht, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España, pp. 191-200.

CASSANY, D. (1989), *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (1993a), *Reparar la escritura*. Barcelona: Grao (11 ed.)

CASSANY, D. (1993b), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D. (1999), *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco / Libros.

CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

DÍAZ, L. Y AYMERICH, M. (2003), *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRISMA, (2003), *Prisma Progresiva B1: Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.

FIGUERAS, N. (2005), «El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica», *Carabela*, 57: pp. 5-23.

GABARRÓ BERDEGAL D. Y C. PUIGARNAU GRACIA (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.

GARCÍA PAREJO, I. (1999), «Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 46: pp. 23-42.

GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRIGUEZ CASTILLA, M. Y T. S. BLANCO, (1996), *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. (1996), *Theory and Practice of Writing*. London. Longman.

GUTIÉRREZ, R. (2005), «El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras», *Carabela*, 57: pp. 25-48.

HAYES, J. R.; NASH, G. (1996), «On the Nature of Planning in Writing». En Michael Levy and Sarah Ransdell (eds.) (1996), *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.29-56.

HAYES, J. R.; FLOWER L. (1980), «Identifying the Organization of Writing Processes». En Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (comps.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*, (pp. 3-30). Nova Jersey, Erlbaum.

HOWATT, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HYLAND, K. (2003), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

MORENO, C., ZURITA, P. Y V. MORENO (1999), «A escribir se aprende escribiendo», *Carabela*, 46: pp. 75-101.

MOSTERÍN, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.

NORRISH, J. (1983). *Language learners and their errors*. Hong Kong: Macmillan Publishers.

NUNAN, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

ORTEGA RUIZ, A. Y S. TORRES GONZÁLEZ (1994). «Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera». En *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Sgel, pp. 301-312

PUIG, F. (2008), «El Marco Común de Referencia, el Portfolio de las Lenguas y la evaluación en el aula», *marcoELE*, 7: 78-91.

RICHARDS, J., T.S. RODGERS (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (1ª ed. 1998).

RIJLAARSDAM, G. AND VAN DER BERGH, H. (1996), «The Dynamics of Composing – An Agenda for Research into an Interactive Compensatory Model of Writing: Many Questions, Some Answers». En Michael Levy and Sarah Ransdell (eds.) (1996), *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 107-126.

ROCA DE LARIOS, J., MANCHÓN RUIZ, R. M. Y L. MURPHY, (2007), «Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20, pp. 159-184.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SANZ PASTOR, M. (1999), «La escritura como destreza creativa», *Carabela*, 46: pp. 103-118.

WILLIAMS, J. (2004), *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.