LA DESTREZA DE LA ESCRITURA EN EL AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL

Laura Ramírez Sáinz
Universidad de Siegen

RESUMEN: En esta comunicación analizaremos la presencia y planteamiento de la destreza de la expresión escrita en el Aula Virtual del Español. Tomando como marco de referencia esta plataforma se considerarán las propuestas didácticas cuyo objetivo consiste en producir textos y éstas se revisarán en función de las técnicas presentes en ellas y conducentes al aprendizaje de la escritura, abarcando dichas técnicas desde la iniciación temática del texto mediante preparación de ideas, conceptualización y estructuración del texto, pasando por la construcción de la frase (legibilidad, claridad, estilo), hasta la selección del léxico y el uso de marcadores. Por último, también se tendrá en cuenta el proceso de revisión de textos producidos.

El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes es una plataforma virtual cuyos objetivos son aprender a desenvolverse en español en diferentes situaciones, estudiar la lengua española y conocer la realidad sociocultural del mundo de habla hispana (cf. AVE). Lo desarrollan el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos, perteneciente al Área Académica del Instituto Cervantes, y el Centro Virtual Cervantes y participan en su creación TANDEM, Escuela Internacional de Madrid, la Universidad de la Rioja, la Universidad de Alcalá y la Universidad de Alicante, ésta última encargada de su implementación informática.

La plataforma se puede aplicar de varias maneras en función del uso que se le dé dentro del planteamiento didáctico. Así ésta se puede utilizar de forma presencial[1], se-

1 Los materiales de los cursos pueden ser utilizados como base del programa curricular y como material de preparación, de apoyo, de práctica o de repaso en cursos presenciales (cf. AVE).

mipresencial[2] como forma de apoyo integrante de un curso, como forma de apoyo no integrante de un curso y en una modalidad a distancia.

El AVE, gracias a su carácter virtual, permite el acceso a materiales reales y la interacción a nivel internacional mediante instrumentos como el correo electrónico, los chats, los foros y las audioconferencias (cf. AVE). Su concepción combina varios enfoques, cumple diversos objetivos, presenta múltiples recursos e incluye el aprendizaje colaborativo, especialmente en la realización de Tareas Finales, y un sistema de seguimiento automático de las actividades realizadas que permite al alumno estar informado sobre sus progresos. En función de la naturaleza de la modalidad elegida, el alumno puede disponer de un tutor que lo aconseja, prepara actividades de refuerzo o motivación y lleva a cabo la evaluación de su trabajo (cf. AVE).

En el AVE están contempladas todas las destrezas que el MCER prevé en la adquisición de lenguas. En esta comunicación nos centraremos en la destreza escrita. Trabajar esta destreza no implica hacerlo de forma aislada, sino que es deseable no desligar esta competencia del resto de las demás, especialmente de la comprensión lectora, la comprensión oral y la intercomunicación oral. En el AVE la primera de ellas está muy presente, pues con frecuencia se utilizan las audiciones como punto de partida de una composición escrita, bien en actividades controladas, bien en actividades más independientes. Para la intercomunicación oral también se dan los instrumentos necesarios (*chat*), de forma que una actividad que integre redacción e intercomunicación es posible. Otra destreza que también desempeña un papel en el proceso compositivo es la comprensión lectora, para cuyo desarrollo hay muchas actividades en el AVE. De hecho, normalmente se comienza con un esquema que prevé comprensión lectora, redacción e intercomunicación, por este orden, aunque es posible encontrar la secuenciación inversa[3].

El AVE está pensado para aprender español desde cualquier parte del mundo. Esto significa que también sus usuarios pueden poseer los perfiles más diversos. Éstos pueden tener desde una lengua materna tipológicamente muy cercana al español hasta una muy lejana, una experiencia previa con la escritura muy desarrollada o una muy arcaica (entre nuestros alumnos podemos encontrar desde usuarios prácticamente analfabetos hasta aprendices acostumbrados a utilizar la escritura como herramienta epistémica). En cursos habituales de español se recomienda por ello diagnosticar primero al grupo de aprendientes (cf. Cassany 2005: 51-54). En el caso del AVE, lo que aporta el aprendiz

2 Esta modalidad combina la libertad de horarios y de ritmo inherentes a los cursos con las ventajas de la clase presencial. El número de horas y la frecuencia de las clases presenciales pueden adaptarse a las necesidades y circunstancias de los alumnos y del centro (cf. AVE).

3 Nos sumamos a Cassany en su defensa de la importancia de este planteamiento: "Estas prácticas orales en contexto de escritura favorecen el desarrollo de la composición de cada sujeto, incrementan el input lingüístico y la interacción entre los aprendices e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos" (Cassany, 2005 : 71).

puede ser muy diferente (en cuanto a experiencia de composición, experiencia académica escrita o tradición compositiva). Sin embargo, en lo que a expectativas se refiere, hay que considerar que, por una parte, el AVE cubre muchos objetivos, como veremos más adelante; por otra, la decisión de aprender español de esta manera ya presupone unos objetivos concretos. Por último, en el caso de determinar más concretamente el tipo de alumno que tenemos, es factible adaptar las actividades del AVE y/o seleccionar aquellas que mejor cumplan el objetivo perseguido por los alumnos.

En esta comunicación hemos analizado los niveles C1.1 y C1.4. La elección del nivel C se debe a la mayor posibilidad de explotación de la destreza de la escritura en niveles más altos (hasta el momento en el AVE se ha desarrollado hasta el nivel C). El motivo de la elección de los niveles C1.1 y C1.4 se debe a su carácter de inicio y cierre del nivel[4]. Los niveles están organizados por temas (3 temas por nivel), éstos por sesiones (nueve sesiones por tema), y éstas a su vez por actividades (entre 4 y 6 actividades por sesión). Dentro de estas actividades la competencia de la escritura está muy presente. Un análisis de su ejercitación por sesiones da como resultado una media de entre 5 y 7 tareas de escritura por sesión. Teniendo en cuenta que en cada sesión hay entre 4 y 6 actividades, podemos decir que prácticamente en cada actividad hay una tarea de escritura.

A continuación analizaremos la destreza de la escritura en el AVE siguiendo diversos modelos propuestos por Cassany (2005). En primer lugar, estudiaremos la escritura desde el planteamiento de los enfoques, después desde el punto de vista de los objetivos, y, por último, en función de las técnicas utilizadas.

1. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR ENFOQUES

Existen 4 enfoques didácticos (gramatical, comunicativo, del proceso y del contenido) y en el AVE se trabajan todos ellos combinados de forma complementaria, como es usual también en el diseño de unidades didácticas.

En el *enfoque gramatical* predomina el uso de la frase escrita, aunque también existen planteamientos más amplios, dentro de los cuales se analizarían por ejemplo los marcadores textuales. Las actividades típicas de este enfoque (dictados, transformación

4 Los objetivos del nivel C, en aquellas competencias que se trabajan en combinación con la escritura, son "disponer de un amplio vocabulario conducente a la comprensión de textos extensos de diversos tipos, incluyendo artículos especializados y artículos o informes sobre problemas actuales con puntos de vista concretos, conseguir información, ideas y opiniones de fuentes especializadas y localizar detalles importantes en textos extensos, trabajar terminología y expresiones a partir del uso del diccionario, escribir diversos tipos de textos con bastante corrección; expresar noticias y puntos de vista con eficacia y relacionarlos con los de otras personas, utilizar palabras de enlace para marcar con claridad la relación entre las ideas y comprender conferencias, películas y programas en los medios de comunicación, entrevistas y todo tipo de discursos y conversaciones" (AVE).

de frases, manipulación sintáctica, ejercicios de huecos) están presentes en el AVE, como se puede comprobar más adelante, en un modelo propuesto por Cassany que hemos aplicado aquí. Lo que no suele aparecer es el modelo típico de este enfoque (explicación de regla gramatical, ejemplos comentados, prácticas controladas, redacción y corrección).

En el *enfoque comunicativo* son prioritarios los géneros textuales con sus características propias (estructura, estilo). De ellos constatamos el tratamiento de los siguientes géneros en los niveles analizados: periódico, entrevista, biografía, CV, carta, obituario, entrevista, géneros periodísticos, reportaje, fax. El modelo típico del enfoque comunicativo (Cf. Cassany 2005 : 55-56) es el más habitual en los planteamientos del AVE, esto es, lectura y comprensión, análisis lingüístico, prácticas productivas (primero controladas, luego libres). Hay una situación comunicativa real y la corrección prima la adecuación comunicativa a la gramatical. También el tipo de corrección, que se analizará más adelante, sigue las premisas del enfoque comunicativo. Las técnicas propias de este enfoque (modificar un registro, reescribir o completar un texto, reordenar fragmentos) son igualmente frecuentes en el AVE. Un análisis pormenorizado de las mismas se encuentra más adelante en este mismo artículo.

En lo que al *enfoque del proceso* se refiere éste está presente en el AVE. No hay, sin embargo, ninguna actividad formulada como se haría en un ejercicio procesual paradigmático (ni en cuanto al planteamiento de la actividad –analizar la situación, buscar ideas, organizarlas, redactar borradores, revisarlos–, ni en cuanto a la forma de corrección –en forma de tutoría–). A continuación presentamos un análisis de la presencia de este enfoque en el AVE a partir del modelo propuesto por Cassany (2005: 57).

	Proceso de composición	Técnica	En el AVE
Planificar	Representarse la situación	1) Preguntarse sobre el contexto: *¿a quién escribo?*, *¿cómo lo formulo?*, *¿cómo quiero mostrarme?*	C11T1 TF
		2) Analizar al lector: *¿cómo es?*, *¿qué sabe ya del tema?*	C11T1 TF
		3) Desarrollar un enunciado (es decir, reflexionar sobre lo que significa exactamente un enunciado)	-
		4) Formular en 10 palabras el propósito del texto/ terminar oración	-
		5) Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura	TTFF, guiadas por el profesor
	Generar ideas	1) Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan sin valorarlas	C14T10S7A1
		2) Philipp 66:6 personas durante 6 minutos buscan ideas de forma colectiva.	-
		3) Analogías: si fuera un animal sería…	-
		4) Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento sin valoraciones	-
		5) Explorar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué	-
	Organizar ideas	1) Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente	C14T10S5A2
		2) Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, y 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	1) Escribir párrafos monotemáticos	-
		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	C11T2S9A3
		4) Resumir las ideas principales en un último apartado o párrafo	-
		5) Hacer apartados breves y ponerles título interno	-
	Ayudar al lector a leer	1) Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión	-
		2) Poner marcadores discursivos al principio de la oración	C14T10S3A4 : identificar teoría en ejemplos C14T10S5A4 : ordenar marcadores según su función y elegir uno entre varios
		3) Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores (verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.)	C11T2S8A4
Revisar	Mejorar el estilo	1) Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, eliminar frases vacías, ordenar palabras de manera lógica…	-
		2) Usar guiones de corrección para cada género discursivo (argumentación, narración, diálogo…)	C14T10S5A2, C14T10S2A3, se dan modelos y se tienen a mano para consulta (no son guiones de corrección)
		3) Señalar la prosa con recursos tipográficos (negrita, cursiva…)	-
	Autorrevisión	1) Oralizar el texto	-
		2) Comparar el borrador del texto con los planes iniciales	-
		3) Simular la reacción del lector	-
	Colaborar con revisores externos	1) Escuchar la opinión del colega sobre nuestro texto	C11T1 TF C11T2 TF, selección del mejor texto
		2) Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito	-
		3) Aplicar programas informáticos de verificación automática, etc.	- Los puntos 2 y 3 se pueden derivar de 1 pero no se insta a ello

Desde el punto de vista del enfoque del proceso, en el AVE se planifica un texto al representarse la situación, pero menos a la hora de generar ideas o de organizarlas. Fundamentalmente se textualiza el texto dándole importancia al uso de los marcadores. En cuanto a la revisión es habitual encontrar modelos de géneros discursivos, pero se trabajan poco las reglas de economía y claridad. La autorrevisión es prácticamente

inexistente y la colaboración con revisores externos tiene lugar solamente en la ejercitación de las tareas finales [5].

En el *enfoque sobre el contenido* se utiliza la escritura como herramienta epistémica para adquirir contenidos disciplinarios. En el AVE encontramos en una Tarea final (C11T2) un planteamiento en el que se parte se una investigación previa por parte del alumno. Por lo demás, en la elección de los temas, en el AVE uno de los objetivos consiste en transmitir contenidos de la cultura hispana. En los niveles analizados encontramos, entre otros, los medios de comunicación, la trayectoria profesional, la entrevista, la autobiografía, los sistemas sanitarios, el Día de los muertos, la compra/alquiler de una casa, la ecología, la RAE…

Como dijimos anteriormente, en el AVE se combinan todos los enfoques, aunque se puede constatar la predominancia de dos de ellos: enfoque comunicativo y el gramatical. De éstos, el primero está, a su vez, más presente que el segundo. Un análisis de los ejercicios planteados nos da como resultado una utilización del enfoque comunicativo en una proporción de 4:2 con respecto al enfoque gramatical (esta proporción es relativamente usual). También encontramos una serie de actividades en las que hay mayor presencia del enfoque comunicativo (en una proporción de 4 :1, 5 :1) y en muy contadas ocasiones un planteamiento inverso, es decir, mayor número de actividades gramaticales que comunicativas.

2. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR OBJETIVOS

Siguiendo a Cassany (2005) hay 4 formas de tratar la escritura atendiendo a los objetivos perseguidos: Aprender a escribir géneros textuales, escribir para incrementar el dominio de ELE, escribir para preparar intervenciones orales y escribir para aprender otros contenidos. En el AVE se plantean estos objetivos de forma complementaria, si bien el objetivo por excelencia consiste en aprender a escribir géneros textuales.

El planteamiento de *aprender a escribir géneros textuales* como objetivo es especialmente interesante y común porque permite combinar la función comunicativa (real o simulada) y los contenidos lingüísticos relevantes. Existe una "tipificación" de géneros en función de su interés comunicativo que suele aparecer en los métodos de ELE, así también en el AVE. Las actividades que se plantean en el proceso de aprendizaje de un género son lectura, análisis, producción, corrección y, a veces, ejercitación de aspectos gramaticales o léxicos de especial importancia para el género tratado (cf. Cassany, 2005 60-61). Este modelo aparece siempre y podríamos decir que sin excepción en el AVE.

5 En las demás se elige el mejor texto o la postura con la que se está de acuerdo, con lo cual sólo se recibe una crítica del texto si es ése el elegido. La formulación de esta tarea sería la siguiente: *Planifica junto con tu compañero la carta de reclamación, publica la redacción definitiva en el foro, igualmente los demás alumnos. Valorad cuál es la mejor carta de reclamación.*

Hemos analizado de forma pormenorizada las actividades de escritura según el siguiente modelo de actividad de aprendizaje de elaboración de géneros textuales (cf. Cassany 2005: 65). En la plataforma estudiada la tarea se realiza a distancia.

Objetivo		Actividades posibles	En el AVE	Comentarios
Planteamiento		El docente presenta el objetivo de la tarea y sus dos partes de lectura y composición	Se hace paso a paso. Cuando el alumno empieza con la lectura no sabe que sigue una composición.	El género forma parte del programa y es una necesidad del aprendiz
Lectura de modelos	**1. Pre-lectura**	Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán	C11T1S1A4: Inverso (deducir tema por palabras) C14T11S4A1	Son tareas muy breves para activar conocimientos previos y construir motivos para leer.
	2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto, buscar ideas principales, identificar el tema de cada párrafo	C14T10S5A2, C14T10S8A3 C11T3S4A3: Resumir un diálogo C14T10S7A2: Elaboración de lista de ventajas a partir de un reportaje C14T11S5A4: A partir de video completar ficha C14T10S9A2: Resumir texto con guías de contenido C11T2S7A1: Rellenar ficha con información del texto C11T2S9A2: Resumir ideas principales de un texto Variedad de fuentes	Se pone énfasis en el contenido y la comunicación; se hacen relecturas varias.
	3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, comparar textos con registros diferentes, etc…	C11T1S4A3: Ordenar partes de carta C11T1S6A3: Búsqueda partes de entrevista C11T2S2A3: Pasar texto formal a registro coloquial. C11T2S7A3: Análisis de palabras según registro C11T2S8A4: Búsqueda de expresiones arcaicas. Se da la expresión actual	Énfasis en la forma; permite comprender la estructura del modelo y aprender los recursos lingüísticos utilizados.
Composición del escrito	**4. Planificación**	Analizar al lector, torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema…	C11T3S4A1: Torbellino de ideas C14T10S5A2: Hacer esquema estructurado y analítico (se dan las bases) C14T10S8A3: Hacer esquema con guía de estructura	Número variable de tareas de análisis del contexto, formulación del propósito, generación de ideas…
	5. Textualización	Escribir un borrador, completar un texto fragmentario, escribir a partir de un guión.	C14T10S1A5: Preparar lo que se va a decir en un contestador C11T1S9A1: Completar texto a partir de audio C11T2S3A4: Completar un diálogo C14T10S8A2: Completar un resumen a partir de un audio C11T2S7A4: Redacción a partir de un esquema	Grado variable de cobertura de la tarea, con apoyos (modelo, pautas, extensión variable).
	6. Revisión	Autoevaluar el borrador con una guía; coevaluarlo con un compañero, usar reglas de gramática, consultar el diccionario	C11T1S7A3: Autocorrección (después de recordar teoría) C14T11S7A2: Corrección de errores en un texto (elección entre dos formas)	Énfasis en la adquisición de recursos para mejorar el borrador, y en la lectura de los escritos de los compañeros.
	7. Retextualización	Escribir un 2 borrador, corregir errores, mejorar el texto.	C11T3 TF: Escribir borradores C11T1 TF	Énfasis en mejora del texto y en la evaluación formativa.
	8. Evaluación final	Revisión del docente o de otro aprendiz, etc…	La revisión del docente se presupone C11T3, C11T2 TTFF: Solo se elige un texto que se considera mejor (análisis lingüístico y/o de contenido)	Énfasis en la evaluación sumativa, que incluye evaluaciones previas
Evaluación		Cuestionarios para determinar lo aprendido, las dudas, etc…	-	Énfasis en la formación del aprendiz: incremento del autoconocimiento, autonomía, etc.

Como se puede concluir a partir de este análisis, en el AVE están presentes casi todas las actividades propias de un modelo de escritura por géneros textuales. Desde el planteamiento, pasando por la lectura de modelos (que incluye una prelectura, una lectura comprensiva y una lectura analítica) hasta la composición del escrito en la que se trabajan la planificación, la textualización, la revisión, la retextualización (ésta con menor frecuencia) y la evaluación final. La evaluación del proceso no se contempla en el AVE.

La escritura para *incrementar el dominio de ELE* es también un objetivo en el AVE. Por una parte, debido a la presencia de contextos reales; por otra, debido a algunas de las tareas propias de este objetivo, por ejemplo, los comentarios de lecturas, fundamental y casi exclusivamente presentes en las Tareas Finales. Otras técnicas características de este objetivo, como los diarios de clase o los de aprendizaje (cf. Cassany 2005: 61), no se utilizan en el AVE.

En cuanto a *escribir para preparar intervenciones orales* y escribir para aprender otros contenidos, en la preparación de intervenciones orales en el AVE se escribe de forma registrativa (C14T10S1A5) y manipuladora, para elaborar el contenido del discurso (al redactar borradores, por ejemplo). Por lo que a *escribir para aprender otros contenidos* se refiere, en el AVE se plantean temas (literatura, ecología, sistemas sanitarios, trayectoria profesional...) que puedan resultar de interés al alumnado, le acerquen a la cultura hispana y le ayuden a entenderla (Cf. Cassany 2005: 63).

Como medida precautoria en el AVE a veces se da al alumno el caudal lingüístico necesario para superar posibles bloqueos en el proceso de composición (C14T10S1A1). Una de las técnicas habituales consiste en desarrollar actividades específicas en el ámbito temático y discursivo tratado durante la planificación o antes de dar paso a la composición. Por lo general, en el AVE el alumno no sabe que al final tendrá que escribir. Las tareas concretas en este sentido (trabajar con textos-modelo, trabajar con léxico y fraseología específicas requeridas para el ejercicio en cuestión) son técnicas muy frecuentes. Además de ello, al alumno también se le suministra de aquella información lingüística que se considera necesaria. Esto se realiza bien mediante ejercicios previos, bien mediante pantallas adicionales provistas de la información relevante pertinente (esta ventana está señalizada con una I) (en C14T10S3A4, C14T10), bien mediante una remisión al diccionario (monolingüe) del AVE (C14T10S1A4).

3. ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA DEL AVE POR RECURSOS

A continuación analizaremos las actividades que trabajan la competencia escrita en función de los recursos que se utilizan para ello. Seguimos nuevamente a Cassany y aplicamos al AVE una de sus propuestas (cf. Cassany, 2003: 74-77).

Análisis por recursos			
	Tarea genérica	**Tarea concreta**	**Ejemplos en el AVE**
	Manipular oraciones	Vestir una oración Expandir una oración Calcar una oración Podar una oración Cortar una oración Completar el principio de una oración Variar la oración (misma idea con sinónimos) etc	- - - - - C11T3S2A4 C14T10S1A3: Completar parte final de frases a partir de un texto C11T2S6A3: Parafrasear con perífrasis C11T3S8A2: Buscar en texto frases similares y escribirlas C14T10S1A4: Paráfrasis de frases C14T11S8A3: Parafrasear a partir de un texto C14T10S2A2: Rellenar huecos con adjetivos de un poema, luego modificarlo según estilo propio con otros adjetivos Recursos más sencillos: ordenar palabras para obtener una frase (C11T3S1A4), unir parte A y B de una oración (C11T3S2A1)
	Trabajar con párrafos	Eliminar puntos y aparte Identificar la oración temática Poner título a cada párrafo Añadir una frase a cada párrafo Añadir marcadores textuales a los párrafos Escribir un párrafo de introducción o resumen Escribir un párrafo contrario al original	- - C11T2S8A1: Escribir un título para cada texto - C14T10S3A4: Marcadores (identificar teoría en ejemplos) C14T10S5A4: Marcadores (elección de uno entre varios) Se hacen resúmenes pero no focalizados a un párrafo -
	Manipular textos	Cambiar el registro Destruir elementos cohesivos Desarrollar mediante elementos cohesivos Ordenar un texto desordenado Modificar parámetros contextuales de un texto	C11T2S2A3: pasar texto formal a registro coloquial - - C11T1S4A3: Ordenar partes de una carta C11T1S8A1: Ordenar un texto fragmentado C14T10S7A4: Ordenar intervenciones en un foro C14T11S8A1: A partir de audio ordenar partes de un texto C14T11S6A6: Reescribir un cuento con propuestas
Tareas de escritura por técnicas	Rellenar huecos	Letras (fonética u ortografía) Palabras (vocabulario) Oración/párrafo/apartado completo de un texto Letras finales de cada palabra	C11T3S8A2: Completar las palabras con vocales C11T2S7A2: Rellenar huecos a partir de audición C11T1S1A4: Rellenar huecos (en dos fases : con palabras a mano, y sin ellas) C14T10S9A1: Rellenar huecos (elección entre dos) C14T11S3A2: Rellenar huecos. Dos fases (sin palabras y con ellas) C11T1S7A2: Rellenar huecos con fragmentos C11T2S2A1: Introducir letras finales
	Dictados	Convencional Comunicativo De secretaría Colectivo Telegráfico De contrarios	C14T10S5A1: Transcribir palabras de un reportaje C11T2S1A5: Redacción de lo dicho en una entrevista C11T3S2A4: Redactar lo que se escucha en una audición - - - -
	Consignas	Textos con palabras o frases determinadas Elaborar un texto a partir de recortes de periódico Escribir un texto e incorporar una palabra que el docente dicta al azar. Crear una palabra nueva y definirla con nuevas acepciones	- - - -
	Transferencia de datos	De un sistema biplano de representación (gráficos, cronograma, mapa conceptual) De una imagen De otra fuente de información (escucha de una grabación con ruidos)	C11T3S6A6: Redacción a partir de una estadística C11T2S6A2: Identificar léxico mediante imágenes C14T10S2A4: Describir paisajes C11T2S1A5: Redacción de lo dicho en una entrevista C11T3S2A4: Redacción de lo escuchado en una audición

Como se desprende de un análisis por recursos, en el AVE disponemos prácticamente de todas las tareas genéricas (a excepción del trabajo con consignas), y dentro de cada tarea genérica hay gran variedad y abundancia de tareas concretas. Es la manipulación de oraciones el tipo de tarea que con menor creatividad se plantea, pues, además de los ejercicios que encontramos en el AVE, se podrían introducir más actividades de expansión o delimitación de frases[6]. En lo que al trabajo por párrafos se refiere, hay actividades del tipo "dar título a los párrafos de un texto", "resumir el tema que tratan", o "añadir marcadores". A parte de estos, sería interesante añadir tareas de eliminación de puntos y aparte, añadir una frase a cada párrafo o escribir un párrafo contrario al original. Remitimos aquí al ejercicio de sensibilización a la importancia del párrafo planteado por Cassany (2008: 83). Un acercamiento a las funciones externa (introducción, conclusión, recapitulación, ejemplificación o resumen), e interna (entrada, desarrollo, conclusión, a excepción de la ejercitación de los marcadores textuales) del párrafo (cf Cassany 2008: 82-87) también sería interesante.

La manipulación de textos se trabaja con intensidad en el AVE, a excepción de las tareas que se centran en la ejercitación de los elementos cohesivos. Rellenar huecos es una de las actividades favoritas, y en ellas encontramos todo tipo de planteamiento (elección entre varios, elección entre dos, ausencia de las palabras, juego con los formatos fuente, que pueden ser audio, video, texto escrito) y todo tipo de objetivos (completar con vocales, completar el final de la palabra, completar con palabras, con oraciones, párrafos, fragmentos…)[7]. Los dictados suponen una técnica algo restringida en el AVE; solamente encontramos dos tipos (el convencional y el comunicativo), siendo posible trabajar en la plataforma también todos los demás[8]. También se utilizan variedad de sistemas de fuentes de información; así, encontramos sistemas biplanos de representación, imágenes y audios como puntos de partida de un texto escrito.

Otro tipo de ejercicios que podrían introducirse son aquellos que trabajan la concordancia (gramatical o ad sensum), la simetría (anantapódoton), la redundancia (pleonasmo) o la ambigüedad (anfibología)[9]. Por último, hay una serie de actividades que trabajan la selección de léxico que son también de gran interés. Algunos de ellas (repetición frecuente de algunos vocablos, utilización de muletillas o comodines, uso de vocabulario ambiguo, cf. Cassany 2008: 147-149) se podrían introducir para sensibilizar al alumno sobre su propio estilo de escritura.

6 Encontramos ejemplos muy interesantes en Cassany 2008: 139-141.

7 El recurso de los huecos puede resultar irreal y descontextualizado si se trabaja con frases aisladas. En cambio, si el material se basa en textos completos y auténticos, como es el caso del AVE, el enfoque es más comunicativo (cf. Cassany, 2005: 75).

8 Estos tipos de dictado son didácticamente interesantes y telemáticamente posibles.

9 Otros problemas que se plantean al escribir, como el anacoluto o el zeugma, pueden aparecer en niveles muy elevados (normalmente son habituales en nativos), por lo que quizá no fuera necesario trabajarlos en la plataforma del AVE.

4. EVALUAR LA ESCRITURA EN EL AVE

En el AVE disponemos de *pruebas directas* (rellenar huecos, verdadero/falso…) e *indirectas* (producción de un escrito). Las primeras se corrigen automáticamente, bien inmediatamente, bien de forma retardada. Son útiles, rápidas y efectivas, pero presuponen una única respuesta correcta cuando a veces son posibles varias (C11T3S2A4) y en ocasiones es difícil llegar a la solución deseada por el programa. Esto puede ser problemático en algunos juegos en los que no se puede avanzar si no se da la opción "válida" (C11T3S7A6). En lo que a la producción del escrito se refiere, éste se puede evaluar en función del *proceso de enseñanza-aprendizaje* y en función de la *competencia escritora*[10] del aprendiz. En el AVE predomina el planteamiento de evaluación de esta segunda, pues se escribe normalmente un único texto que se "graba" en el programa y es revisado por el tutor.

Otros métodos de corrección son la facilitación de la corrección de los textos como producto, la solución al texto planteado, a partir de la cual se puede corregir el contenido (enfoque comunicativo), pero no la corrección gramatical. En otras ocasiones se da la teoría como forma de comprobación (C14T10S9A1) o se combinan las fuentes de información como forma de corrección (audio C14T11S7A4, video C11T2S9A1, texto C14T11S1A4). Otros planteamientos de corrección como el portafolio o la utilización de consejos para corregir (cf. Cassany, 2005: 84) no están previstos en el AVE pero sería posible introducirlos.

También existe la distinción entre *evaluación sumativa y formativa*. En el caso del AVE encontramos ambas. La primera puede ser más objetiva y estar más vinculada a criterios de corrección/incorrección (ésta la encontramos p. ej. en todos los tests). En la segunda prima la importancia del texto como producto más que como proceso. Sin embargo, en cuanto a la forma de evaluar, el enfoque formativo (cooperación entre iguales y tutoría) está menos presente en el AVE. La cooperación entre iguales se plantea sobre todo en las tareas finales (redacción y revisión entre coautores, por ejemplo). La tutoría es también muy interesante desde el punto de vista evaluativo, pues el docente no juzga sino que reflexiona sobre la recepción del escrito del alumno, que, mediante un intercambio activo, puede comprobar si ha cumplido los objetivos que se había propuesto y como se había propuesto, o no. De esta manera, es el alumno el que descubre sus propias incoherencias, ambigüedades, dificultades… y realiza propuestas para modificarlas. En

10 El proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere al aprovechamiento que hace el alumno, a su progreso de aprendizaje. Se evalúa mediante cuestionarios, corrección de borradores, etc. Es cuantitativa y cualitativa; hay baremos pero también percepciones subjetivas. La competencia escritora se refiere a lo que el alumno puede escribir o no y cómo lo hace; se evalúa mediante pruebas de expresión escrita. Ambas formas de evaluar se complementan y ambas son de importancia "la primera para garantizar la eficacia del proceso educativo y el progreso del aprendiz y la segunda para ofrecerle certificaciones precisas, justas y reconocidas socialmente" (Cassany, 2005: 78).

el AVE, aunque no hay actividades propiamente así, sí sería factible plantearlas, pues se dispone de los medios para llevarlas a cabo (Foro, *chat*…). Otra técnica interesante de la que el AVE no hace uso son las plantillas autocorrectivas[11] que invitan a la autorreflexión y a la autocorrección.

5. CONCLUSIONES

En el AVE la destreza de la escritura se concibe como parte de un *complejo de destrezas*; no se ejercita de forma aislada sino que se integra junto con otras competencias, concretamente la comprensión lectora, la comprensión oral y la intercomunicación oral. La escritura se trabaja mediante los *enfoques* gramatical, comunicativo, del proceso y del contenido, si bien el enfoque predominante es el comunicativo. Un análisis de los *objetivos* perseguidos en el AVE da como resultado una combinación de varios de ellos. En el AVE se escribe para aprender a escribir géneros textuales, incrementar el dominio de ELE, preparar intervenciones orales y aprender otros contenidos. El objetivo por excelencia es, sin embargo, aprender a escribir géneros textuales. De un análisis por *recursos* se deprende que en el AVE se utilizan muchos de ellos; no obstante, como detallamos en el artículo, hay una serie de planteamientos que sería interesante introducir. Por último, en este artículo hemos señalado la forma de evaluar presente en el AVE y las insuficiencias que a veces surgen en el proceso de corrección y hemos apuntado a otros métodos de corrección didácticamente interesantes y telemáticamente posibles.

BIBLIOGRAFÍA

AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL (AVE): [en línea]: <http://www.ave.cervantes.es>

CASSANY, Daniel (1997): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir,* Barcelona: Paidós.

— (1999): *Construir la escritura,* Barcelona: Paidós Ibérica.

— (2005): *Expresión escrita en L2/ELE,* Madrid: Arco.

— (2008): *La cocina de la escritura,* Barcelona: Anagrama.

11 Para un posible ejemplo Cassany, 2005: 66.