# Estrategias de expresión escrita, cartas comerciales y Web 2.0

**Javier González Lozano y Juan García-Romeu**
*Universidad de Carolina de Praga e Instituto Cervantes de Praga*

***Resumen***

El desarrollo de las habilidades de composición escrita resulta especialmente relevante en el español para fines específicos debido a la importancia del código escrito en el ámbito profesional. En este sentido, en el mundo de la empresa, las cartas comerciales desempeñan un papel fundamental, y ello requiere un tratamiento de la escritura claro, conciso y correcto que satisfaga las demandas de las organizaciones. Para atender esta necesidad, presentamos "Aprender escribiendo"[1], una plataforma web 2.0 que promueve el desarrollo de las estrategias de composición de las cartas comerciales de forma cooperativa a través del espacio virtual. Esta plataforma está compuesta por cuatro secciones: Tareas (enfocadas al desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma colaborativa), Estudiantes (página de Facebook para compartir los borradores y textos finales), Botiquín (*remix*[2] de aplicaciones existentes en Internet para desarrollar las estrategias de apoyo a la escritura de los aprendices) y Guía del profesor (donde se proporcionan los objetivos de las tareas y la secuencia didáctica para su implementación).

Nuestra propuesta se fundamenta en los principios del constructivismo, en el aprendizaje cooperativo, en el proceso de entrenamiento de estrategias de aprendizaje que describe el Marco Común Europeo de Referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación (2002, *MCER* en lo sucesivo) y en la agilidad, accesibilidad y flexibilidad espacio-temporal que ofrece la Web 2.0. Asimismo atiende a la variedad diafásica del español para fines específicos (EFE en lo sucesivo) e integra el proceso de composición en combinación con el resto de actividades comunicativas de la lengua.
Las tareas que se realizan en "Aprender escribiendo" se estructuran en cinco apartados: contextualización, sistematización, producción, autoevaluación y revisión. En el apartado de *contextualización* se activan los conocimientos previos de los estudiantes y se retoman algunos aspectos trabajados en el aula. Durante la *sistematización* se trabajan aspectos relacionados con la estructura de la carta comercial, con los recursos lingüísticos característicos del género y con el componente sociocultural. En el apartado de *producción*, los usuarios ejecutan el proceso de composición de una carta comercial de forma cooperativa a través del espacio virtual. Durante la *autoevaluación*, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje en la lengua meta y toman conciencia metacognitiva de las estrategias que han puesto en marcha a lo largo de toda la sesión. Finalmente, durante la *revisión,* los estudiantes siguen analizando, observando, evaluando y mejorando la práctica a través del espacio digital. La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo con alumnos de un curso de español de los negocios impartido en el Instituto Cervantes de Praga.

## *1. Introducción*

Los puntos de partida de nuestro trabajo son, por un lado:

- La escasa tradición educativa orientada al desarrollo de las habilidades de composición. (Sanz, 1999: 103-118).
- La realidad de los estudiantes del siglo XXI que esperan tener oportunidades para crear, hacer, deshacer y compartir a través de Internet.

Por otro lado, el *MCER* señala como uno de sus objetivos:

> "Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social"
>
> (*MCER*, 2002: 4)

Ante esta situación, en el ámbito de EFE, la plataforma "Aprender escribiendo" pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del género discursivo específico.
- Modernizar y diversificar las prácticas educativas a través de la Web 2.0.
- Activar de forma estratégica las competencias generales del estudiante: *saber, saber ser, saber aprender y saber hacer.*
- Posibilitar la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que se desconocen en la lengua materna.

Para alcanzar estos objetivos, presentamos una serie de tareas 2.0 que están diseñadas para desarrollar las estrategias de composición, a través de la escritura de cartas comerciales, en cursos de EFE impartidos en universidades, escuelas de negocios, centros del Institutos Cervantes, etc.

En este tipo de cursos existe una alta probabilidad de encontrarse con una gran diversidad de intereses, expectativas, motivaciones, conocimientos previos, etc. Por ello, a la hora de seleccionar los tipos de carta comercial que vamos a trabajar, seguimos dos criterios: el primero es de carácter práctico, basado en la experiencia de cursos de EFE impartidos en los centros del Instituto Cervantes en Londres y Praga, y el segundo está centrado en la estructura de la información de las cartas comerciales según el mensaje central de la misiva.

A la hora de aplicar estos criterios, utilizamos, por un lado, los instrumentos para la adaptación de programaciones de cursos de EFE que propone García-Romeu (2006) para definir las necesidades de comunicación y para preestablecer y consensuar los objetivos, las tareas y los ámbitos temáticos de un curso.

Por otro lado, hemos seguido la descripción que hace Cassany (2003) de los diferentes tipos de cartas conforme a la organización de los contenidos discursivos:

| Cartas con mensaje positivo | Cartas con mensaje negativo | Cartas persuasivas |
|---|---|---|
| 1. Saludo | Saludo | Introducción-cebo |
| 2. Mensaje central | Detalles y circunstancias | Detalles y circunstancias |
| 3. Detalles y circunstancias | Mensaje central | Acción |
| 4. Cierre | Cierre positivo | Cierre |

(Cassany, 2003: 55)

Como señala Cassany, en las cartas con mensaje positivo, el cuerpo del texto se puede iniciar con el mensaje central para favorecer la atención del lector y su predisposición hacia el resto de la información. Por el contrario, en las cartas con mensaje negativo, interesa iniciar el cuerpo con detalles y circunstancias que predispongan al lector para el mensaje central, al mismo tiempo que justifican y refuerzan el mismo. Por último, en las cartas persuasivas, que son las prototípicas de la carta comercial, la estructura discursiva tiene ciertas particularidades: la sección de introducción-cebo para captar la atención del lector, la sección de detalles y circunstancias orientada a despertar interés y generar la necesidad y, por último, la sección de la acción, dirigida a persuadir al lector para que actúe.

## *2. Fundamentos metodológicos de "Aprender escribiendo"*

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos, partimos de cinco presupuestos epistemológicos (ver Figura 1): dos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y tres relacionados con la implementación didáctica. En lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT en lo sucesivo) constituyen los pilares de nuestro trabajo. Para la implementación didáctica, nos basaremos en la Web 2.0, en el proceso de composición y en el género discursivo específico. A continuación comentaremos cada uno de estos presupuestos epistemológicos:

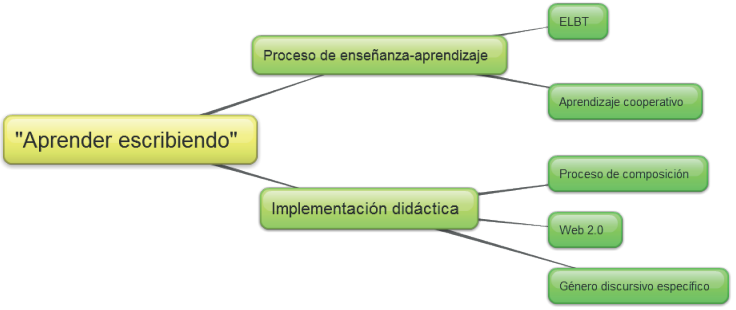



*Figura 1: Presupuestos epistemológicos de "Aprender escribiendo".*

• ***Aprendizaje cooperativo***

Trabajar en equipo distribuye el esfuerzo y multiplica los resultados, por tanto, el aprendizaje cooperativo desempeña un papel esencial en nuestra propuesta.

La base sobre la que se fundamenta el aprendizaje cooperativo es el constructivis-

mo social (Panitz, 1997). El conocimiento se crea a través de la interacción social, a través de redes de aprendizaje que nos conectan con nodos o fuentes de información. Por tanto, la habilidad para identificar esas conexiones entre los campos, las ideas y conceptos resulta primordial.

En la propuesta que hacemos, los estudiantes construyen el conocimiento a través de la interacción con sus compañeros. Se promueve la interdependencia positiva mediante la participación de todos los estudiantes en la realización de actividades que los impliquen de forma activa a lo largo de toda la tarea. Esto obliga al docente a enseñar estrategias de carácter social para que puedan trabajar en equipo y, así, obtener el máximo rendimiento. Barnett (1993) y Benett & Stevahn (1991, cit. en Urbano 2004) ponen énfasis en la importancia del desarrollo de estas habilidades de carácter social para facilitar el trabajo en equipo "crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo" (Urbano, 2004: 1).

Johnson, Johnson & Smith (1991, cit. en Panitz, 1997) categorizan los principios del aprendizaje cooperativo de la siguiente manera:

a) Los estudiantes crean, descubren y transforman el conocimiento a través de la interacción.
b) Los aprendientes activan sus conocimientos previos con el grupo de trabajo. El aprendizaje no es algo que le viene dado al aprendiente, sino que es este quien lo crea. El aprendiente construye sus conocimientos sobre la base de los conocimientos previos y se produce el aprendizaje significativo.
c) El esfuerzo del docente está dirigido al desarrollo de las competencias de los estudiantes.
d) La interacción entre los estudiantes es el mejor medio para desarrollar sus estrategias sociales. A través de la interacción social se multiplican las posibilidades de aprendizaje.

En la Figura 2 podemos ver un cuadro-resumen de algunos conceptos que engloba el aprendizaje cooperativo:




*Figura 2: resumen de conceptos del aprendizaje cooperativo (González Lozano y García-Romeu, 2011)*

El aprendizaje cooperativo promueve actitudes positivas, incrementa la calidad del aprendizaje dotando de responsabilidades específicas a los aprendices, mejora su autoimagen y reduce el nivel de ansiedad. Como consecuencia, se desarrollan ac-

titudes positivas frente al aprendizaje, aumenta la motivación y estimula la autoestima (Crandall, 2000, cit. en Urbano 2004).

Esta forma de trabajo define muy bien una de las competencias generales de los aprendices, el *saber hacer.* Los estudiantes planifican una acción y gracias al intercambio de borradores característico de la escritura cooperativa los estudiantes consiguen emplear todos los recursos de que disponen.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo, de forma combinada con el proceso de composición y la flexibilidad de la Web 2.0 son los ingredientes perfectos para nuestro proyecto de desarrollo de estrategias de expresión escrita a través de la carta comercial.

***• Enseñanza de lenguas basada en tareas***

El objetivo de la ELBT es capacitar a los estudiantes a usar la lengua para desenvolverse adecuadamente en la realización de actividades específicas relevantes para ellos (Long, 2003). Para ello, en nuestro caso, los estudiantes desarrollarán sus estrategias de composición a partir de la ejecución de tareas que reflejen actividades significativas propias del discurso específico. Es importante recordar que funcionar de forma eficaz en un determinado contexto profesional exige resolver satisfactoriamente tareas que requieren el uso adecuado de conocimientos lingüísticos y de habilidades sociopragmáticas.

Queremos focalizar el trabajo de los aprendices en determinados objetivos (lingüísticos, discursivos y sociopragmáticos) especialmente relevantes para construir conocimiento durante clases orientadas a la acción. En este sentido, es de gran importancia facilitar a los estudiantes la identificación de aquellos elementos discursivos, lingüísticos y sociopragmáticos propios del discurso específico.

Los estudiantes, a partir de una necesidad real de comunicación, toman conciencia de sus necesidades sociopragmáticas y lingüísticas, e identifican los recursos que necesitan para resolver satisfactoriamente la tarea. En la ELBT las tareas pedagógicas facilitan el andamiaje para alcanzar con éxito la tarea real del ámbito específico en el que se inserte.

Como señala Long:

> "La adquisición de conocimiento de la L2 relacionado firmemente a tareas similares a las que los aprendices encontrarán en los dominios del discurso meta, aumenta la probabilidad de que el aprendizaje se generalice con éxito a esos dominios. Una ley básica de transferencia de formación es que cuanto más cercana sea una tarea de práctica a una tarea de transferencia, más probabilidades hay de que la práctica se transfiera."
>
> (Long, 2003: 22)

Por ello, las secuencias didácticas de tareas pedagógicas y de comunicación, deben ayudar a alcanzar los objetivos comunicativos específicos de los estudiantes y a combinar la adecuación sociopragmática y la corrección lingüística.

• ***Proceso de composición***

En la tradición educativa española existe una escasa atención al desarrollo de las habilidades de composición. En múltiples ocasiones se nos propone ejercer como críticos literarios pero muy pocas veces se nos estimula para crear textos propios (Serafini, 2006). En la República Checa nos encontramos con una situación muy similar a la española. Esto nos impulsa a prestar atención al desarrollo de las estrategias de expresión escrita de los aprendices a través del proceso de composición en los textos de EFE.

Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia del proceso de composición en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita (Cassany et al., 2007). El proceso de composición está formado por una serie de procesos y subprocesos que se retroalimentan de forma recursiva: *Planificación, Textualización y Revisión (comparar-diagnosticar-operar).*

"El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento" (Pickett y Laster, 1984, cit. en Cassany, 2007: 119)

Es decir, el autor del texto organiza el procedimiento de forma recursiva en función de las necesidades que le van surgiendo a lo largo de la composición del texto. En la Figura 3 podemos ver el modelo de proceso de composición que resume Cassany:

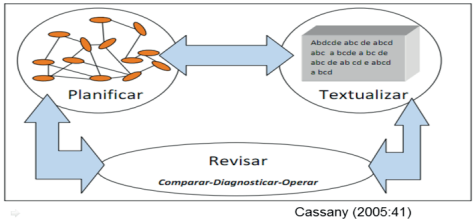



*Figura 3: El proceso de composición.*

Por tanto, el foco de atención se desplaza desde el producto hacia…

> "…los procesos mentales que se dan en el aprendiente para emprender una línea de actuación organizada, intencionada y regulada por él mismo para realizar con éxito una tarea de escritura. Las estrategias de expresión escrita se integran en el proceso de composición para lograr que el aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, auto-regulado y transferible a situaciones nuevas" (González Lozano, 2009).

Durante la planificación el autor reflexiona, analiza los objetivos de la tarea que va a realizar, elabora una interpretación de todas las dimensiones de la tarea que va a llevar a cabo, establece unos planes de composición, organiza cómo va a trabajar, genera ideas acerca del tema sobre el que quiere escribir, recupera informaciones acerca del género discursivo requerido, piensa en el posible lector y organiza

las ideas. Es necesario poner énfasis en la perspectiva del lector, en el análisis de la información de que este dispone y de sus necesidades. Este momento cobra especial importancia en la enseñanza de EFE porque el éxito de las relaciones inter empresariales vendrá determinado por la atención a las necesidades del lector. Por tanto, el autor del texto tiene que preguntarse qué información tiene el lector sobre el tema, qué posición va a adoptar el lector con relación al texto que está escribiendo, qué léxico domina, etc.

En la textualización el autor verbaliza por escrito los conceptos e imágenes mentales, linealiza su discurso, conecta todas las ideas de forma progresiva y hace uso de una serie de recursos lingüísticos que faciliten la lectura del texto que está creando.

Por su parte, las estrategias de revisión incluyen la evaluación del proceso realizado, detectar los desajustes entre lo planificado y lo textualizado y operar sobre esos errores. Para ello, podemos utilizar estrategias como autor, revisar o colaborar con revisores externos.

• ***Género discursivo específico***

En la enseñanza de EFE las peculiaridades comunicativas y socio-históricas de cada disciplina determinan la estructura y el contenido de los mensajes. La carta comercial responde a objetivos específicos generalmente dirigidos a aumentar la cuota de mercado y a mejorar la eficacia de la organización (Cassany, 2003). Ello obliga al autor a utilizar habilidades reales y específicas para alcanzar sus objetivos. Por tanto, nuestro objetivo es que los estudiantes sean capaces de desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para que alcancen sus objetivos dentro de su ámbito profesional. Dada la amplitud inabarcable de los diferentes ámbitos profesionales, el desarrollo de las estrategias de composición y de las estrategias metacognitivas cobra un papel de especial relevancia porque ayuda a transferir lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje similares.

De esta manera, el componente sociocultural de la comunicación escrita determina en gran medida los contenidos léxico-gramaticales, pragmáticos y discursivos del género específico. Por ello, partimos del concepto de género discursivo dado su carácter integrador de los aspectos léxico-gramaticales, pragmáticos, discursivos y socioculturales de la comunicación en el ámbito de EFE.

En este sentido, vamos a utilizar la conceptualización de género discursivo que describe Cassany:

> "Entendemos el género discursivo (o género específico) como la unidad de comunicación que se ha desarrollado socio-históricamente en el seno de una actividad laboral específica. El género entendido así incluye tanto características léxico-gramaticales (fraseología, terminología, morfosintaxis, etc.) y discursivas (estructura, selección de datos, registro, etc.) como pragmáticas (funciones del discurso, roles de autor y lector, formas de cortesía, etc.)."
>
> (Cassany, 2003: 42-43)

Por un lado, en la escritura profesional específica el contexto de emisión y recepción, los objetivos del mensaje y los intereses y necesidades del lector determinan tanto la forma como el contenido de nuestra misiva. El lector ocupa un papel central y el discurso se adapta al objetivo de la lectura, a los conocimientos previos y al contexto de recepción. Por tanto, vamos a prestar especial atención a los recursos sociopragmáticos del discurso vinculados con la retórica, con el estilo y con la cortesía.

Por otro lado, las características propias de la comunicación especializada son la eficacia, la precisión, la rapidez, la síntesis y la estandarización (Cassany, 2003: 48). Con la estandarización, se pretende simplificar el discurso al máximo para facilitar la consecución de los objetivos del autor mediante la brevedad, la claridad y la focalización en el objetivo del mensaje.

• ***Web 2.0***

Hoy más que nunca la educación es un proceso que dura toda la vida. En la actualidad, vivimos en un momento de evolución constante y de transición hacia el espacio digital.

La Web 2.0 forma parte de esa transformación y nace como una aplicación tecnológica que promueve la colaboración en línea, la intercreatividad y la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007). Como es evidente, la Web 2.0 no está concebida para la enseñanza de una lengua pero sí cuenta con una serie de aplicaciones 2.0 que generan nuevas oportunidades de creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad digital y que, por tanto, pueden facilitar de manera considerable el aprendizaje de una lengua.

Un ejemplo que ilustra claramente esta interactividad es *Wikipedia.* La mayor enciclopedia del mundo es gratuita, está en Internet y la crean y editan millones de usuarios. Cualquier usuario de la red puede colaborar en la actualización de su contenido.

La escritura se hace líquida a través del texto digital (Borrás, 2005 y Cassany, 2005) y nos ofrece la posibilidad de diagnosticar, comparar y operar sobre el texto, hacer y deshacer de forma inmediata y sencilla a lo largo de todo el proceso de composición. El uso del ordenador permite romper las barreras espacio-temporales y la microsociedad del aula donde el profesor interactúa. El texto 2.0 siempre está abierto a una nueva edición y, por tanto, facilita la recursividad a lo largo del proceso de escritura. Los estudiantes pueden volver a planificar, editar, añadir o suprimir información a lo largo del texto de acuerdo con sus necesidades (González Lozano, 2009). En colaboración con los compañeros, los estudiantes negocian significados en la lengua meta, multiplican las posibilidades de transmisión de conocimientos y ponen en práctica una nueva forma de aprender basada en la construcción del conocimiento de forma colectiva (Fountain, 2005).

Por tanto, la Web 2.0 es la herramienta más adecuada para que los aprendices del siglo XXI desarrollen las estrategias de composición a través de la escritura de car-

tas comerciales y adquieran las destrezas del aprendizaje independiente. De esta manera, los estudiantes se ajustarán a las demandas de las organizaciones con un tratamiento de la escritura claro, conciso y correcto.

### *3. "Aprender escribiendo", una aplicación 2.0 para el desarrollo de estrategias de composición*

"Aprender escribiendo" es una plataforma 2.0 que promueve el desarrollo de la competencia escrita en contextos de enseñanza-aprendizaje presenciales a través de Internet.

Pretendemos conseguir escritores competentes en español lengua extranjera y en español segunda lengua que puedan desarrollarse a través de la escritura como agentes sociales en aquellos ámbitos que sean de su interés.

Asimismo, buscamos trascender la dimensión espacio-temporal del aula y favorecer el aprendizaje no formal desde la enseñanza formal mediante un trabajo colaborativo y autorregulado.

En la actualidad, estamos trabajando el desarrollo de las estrategias de composición en el género narrativo para el nivel B1 y el género específico para cursos de español de los negocios de nivel C1. En el futuro queremos extendernos al mayor número posible de géneros discursivos y niveles.
A continuación ejemplificaremos el trabajo que estamos realizando a través de una experiencia concreta con la plataforma.

#### • *Presentación de la experiencia*

La experiencia que presentamos se ha implementado en el Instituto Cervantes de Praga, en un contexto de no inmersión y de enseñanza no reglada. No obstante, es transferible a otros contextos de enseñanza que incluyan en su currículo la enseñanza de EFE como lengua extranjera, como segunda lengua o como lengua materna.

El perfil de los estudiantes de español de los negocios del Instituto Cervantes de Praga está constituido principalmente por profesionales liberales (publicidad, comercio, abogacía, etc.) y estudiantes universitarios de Economía, Turismo, Derecho, etc. El grupo sobre el que se ha desarrollado la experiencia está compuesto por doce personas de origen checo, eslovaco y ruso, de edades comprendidas entre los 23 y los 55 años (3 estudiantes de Turismo, 4 estudiantes de Economía, 2 estudiantes de la Escuela Diplomática, 2 responsables de Recursos Humanos de una empresa internacional y el director de un hotel de 4 estrellas). La mayoría de ellos tiene un alto grado de dependencia de la autoridad del profesor y, como consecuencia, han desarrollado pocas estrategias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y autorregulado.

Nuestra experiencia se ha desarrollado en el aula multimedia del Instituto Cervantes de Praga. Esta aula cuenta con nueve ordenadores (con dos pares de auriculares con micrófono cada uno) conectados en red entre sí y con conexión a Internet.

Además, cuenta con una pizarra digital interactiva que facilita la dinámica de las tareas que proponemos para desarrollar el género específico y que sirve de guía y referencia a profesores y alumnos durante el desarrollo de la propuesta.

• ***Objetivos***

Los objetivos[3] primarios de "Aprender escribiendo" son:

Para los estudiantes:

- Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del género específico.
- Aprender a regular el uso de estrategias de expresión escrita en cada uno de los momentos del proceso de composición.
- Utilizar la lengua meta como instrumento de comunicación para la producción de textos escritos a través de la negociación de significados de forma oral.
- Posibilitar la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que se desconocen en la lengua materna.

Para los profesores:

- Atender las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.
- Usar de forma significativamente rentable los recursos que nos ofrece la web 2.0 para actualizar y diversificar la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en el aula de EFE.
- Favorecer la autonomía en el aprendizaje.
- Impulsar el aprendizaje no formal desde la enseñanza formal.

• ***Secciones de "Aprender escribiendo"***

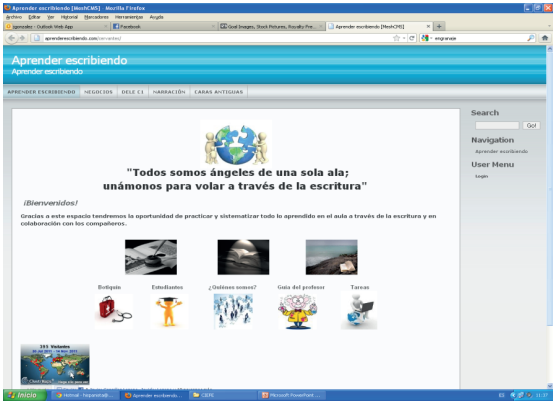



*Figura 4: Página de inicio de la plataforma "Aprender escribiendo"*

La plataforma "Aprender escribiendo" se organiza en tres secciones dirigidas a los estudiantes (Botiquín, Directorio de estudiantes y Tareas), una dirigida a los docentes (Guía del profesor ) y un espacio que presenta el proyecto y recoge los trabajos realizados por el grupo de "Aprender escribiendo" (¿Quiénes somos?). (Ver figura 4). A continuación vamos a presentar las secciones dirigidas a los estudiantes:

• ***Botiquín***[4]
Está enfocado al desarrollo de las estrategias de apoyo del aprendiz. En este espacio podemos encontrar un *remix*[5] *o mashup* de recursos de aprendizaje en línea para que el aprendiz pueda, por un lado, cubrir sus lagunas de aprendizaje en la lengua meta y, por otro, tener herramientas que le ayuden a alcanzar sus objetivos de comunicación con mayor autonomía.

Los recursos en línea que hemos seleccionado son: Aveteca, Pasatiempos de Rayuela, Conjuguemos.com, Lecturas paso a paso, diccionarios de la RAE y Wordreference, el Decálogo del buen escritor, conectores de argumentación y un vídeo de "¿Qué es un buen corrector?". Este *remix* de recursos está orientado a los cursos de español general. Sin embargo, los estudiantes de la experiencia práctica que presentamos utilizaron muchos de estos recursos (RAE, Wordreference, el Decálogo del buen escritor, el vídeo sobre el "buen corrector" y los conectores de argumentación) como estrategias de apoyo a lo largo de toda la experiencia.

• ***Directorio de estudiante***[6]
Este espacio está directamente vinculado con la página Facebook de «Aprender escribiendo» y en él veremos reflejadas las producciones intermedias y finales de nuestros estudiantes. De esta forma, no solo el grupo-clase y el profesor participarán en el proceso de reescritura sino que también quedará abierto a toda la comunidad virtual.

La página de Facebook "Aprender escribiendo" se organiza en tantos grupos como tareas de escritura. En cada grupo, los estudiantes compartirán sus textos con la comunidad digital y se les animará para que enriquezcan los otros textos con comentarios desde el punto de vista de la forma y del contenido. Estos comentarios permitirán a los estudiantes realizar una comunicación real en una modalidad discursiva diferente: el lenguaje específico de las redes sociales. Así, los usuarios que reciban comentarios de la comunidad digital, introducirán las modificaciones que enriquezcan su texto.

• ***Tareas***
La sección de Tareas está dividida en dos géneros: la narración y la carta comercial. En este artículo, nos centraremos en el género de la carta comercial que, a su vez, consta de dos tareas: La Carta comercial y la Carta de reclamación.

Cada tarea se compone de una secuencia de actividades enfocadas al desarrollo de las estrategias de expresión escrita en EFE y tiene una duración aproximada de dos horas. El grado de dificultad de las tareas y el trabajo explícito con las técnicas de composición va aumentando progresivamente. Las tareas se van introduciendo en la programación del curso de forma transversal.

Cada una de las tareas de la plataforma se articula en cinco fases: *Contextualización, Sistematización, Producción, Autoevaluación y Revisión*[7].

• ***Contextualización***
En el apartado de contextualización se activan los conocimientos previos de los es-

tudiantes y se retoman algunos aspectos trabajados en el aula. Para facilitar la comprensión de las instrucciones y de las dinámicas que se proponen, los estudiantes cuentan con la voz de un narrador. De esta manera, el profesor se separa del centro de atención y delega el rol de dar instrucciones en un personaje. En el caso de la Tarea 1, el narrador es Santiago Rodríguez, gerente de Marketing's Ideas y responsable del desarrollo del proyecto de estandarización de la carta comercial.

• ***Sistematización***
Durante la sistematización se trabajan aspectos relacionados con la estructura discursiva, con los recursos léxico-gramaticales y discursivos propios del género, y con sus particularidades sociopragmáticas y estilísticas.

Para trabajar los aspectos relacionados con la estructura textual global de la carta hemos utilizado, las estructuras primarias (secciones) y secundarias (movimientos) que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[8] (2006 y *PCIC* en lo que sucesivo) en el Inventario de Géneros discursivos y productos textuales del nivel C1. Asimismo, las muestras lingüísticas de las estructuras textuales primarias y secundarias han sido extraídas del *PCIC* (2006).

Las muestras de lengua para trabajar la estandarización discursiva son, en el caso de la carta comercial, elaboradas expresamente y, en el caso de la carta de reclamación, es una muestra de lengua extraída de la escuela del consumidor de Eroski consumer[9].

• ***Producción***
Durante esta fase, los usuarios ejecutan el proceso de composición de una carta comercial a través del espacio digital.

Para ello, tomamos como base la dinámica de trabajo de escritura cooperativa tradicional donde una pareja de estudiantes escribe una parte del texto y se la entrega a la pareja de al lado para que esta lo continúe. Pero, ¿qué aporta el espacio digital a esta dinámica de trabajo?

- Materializar la recursividad del proceso de composición que describe Cassany (2005). La digitalidad de la escritura permite utilizar cada uno de los sub-procesos de que se compone el proceso de composición de forma recursiva.
- Ejecutar el sub-proceso de revisión a lo largo de todo el proceso de composición desde el punto de vista de la forma y desde el punto de vista del contenido. Los estudiantes construyen conocimiento a través de la interacción oral porque negocian lo que van a escribir y lo que han escrito los demás compañeros. Por tanto, esta forma de trabajo posibilita que los estudiantes comparen, diagnostiquen y operen sobre los textos en tiempo real de un modo más ágil. Este contraste de ideas ayuda a que los estudiantes actualicen sus conocimientos y los relacionen con los suyos propios.
- La escritura digital nos permite organizar los conocimientos de un modo muy similar a como opera nuestro cerebro (Serafini, 2006) porque nos permite editar, crear, hacer, deshacer, y compartir de forma muy dinámica.

- La posibilidad de aprender escribiendo pero sobre todo **re**escribiendo los apartados realizados por los compañeros.
- La flexibilidad espacio-temporal permite que los usuarios puedan seguir revisando, evaluando y mejorando la práctica.

Por tanto, la evaluación entre pares iguales se realizará a lo largo de todo el proceso de composición de forma transversal y los estudiantes tendrán que comparar-diagnosticar-operar a lo largo de todo el proceso (Bereiter y Scardamalia, 1983, cit. en Cassany, 2007 y Rodríguez, 1998).

***• Autoevaluación***

Durante la autoevaluación, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje en la lengua meta y toman conciencia metacognitiva de las estrategias que han desarrollado a lo largo de toda la sesión a través de una reflexión en gran grupo.

***• Revisión***

La revisión es un subproceso que se desarrolla a lo largo de toda la sesión de trabajo y que, gracias a la flexibilidad espacio-temporal de la Web 2.0, permite trascender el aula y conjugar el aprendizaje formal y no formal. Todos los productos intermedios y finales se desarrollan en los grupos de la página de Facebook de "Aprender escribiendo[10]" y son fruto de un trabajo colaborativo que potencia la evaluación entre pares iguales y que se centra en aspectos lingüísticos, discursivos y sociopragmáticos. Al mismo tiempo, pretendemos que se produzcan intercambios comunicativos, propios de las redes sociales, en los cuales la atención se centre en el significado y no en la forma. Por tanto, favorecer este tipo de comunicación real y significativa, es otro objetivo de esta dinámica de trabajo que facilita el paso de la enseñanza formal al aprendizaje no formal.

***• Guía del profesor***

En esta sección se pueden ver los objetivos de cada una de las secuencias que presentamos, la descripción de los itinerarios y su justificación. En este artículo, describiremos el itinerario que pueden seguir los profesores de español de EFE para trabajar la Tarea de la Carta comercial.
Como hemos visto más arriba, cada una de las tareas se divide en cinco apartados:

Durante la Contextualización los estudiantes activarán sus conocimientos previos relacionados con la carta comercial: concepto, función comunicativa y tipos. Posteriormente, analizarán un modelo de carta comercial "defectuoso" que contiene algunos problemas de coherencia, cohesión y adecuación. Para ello, los estudiantes revisarán esta carta desde el punto de vista del significado y comprobarán si el autor de la carta alcanza su objetivo comunicativo.

Para finalizar este apartado los estudiantes realizarán un análisis más exhaustivo de la carta para identificar las áreas de mejora relacionadas con la estructura discursiva, con los recursos léxico-gramaticales y discursivos, y con los requisitos sociopragmáticos que debe reunir una carta comercial. A partir de estas áreas de mejora, el profesor elicitará qué características ha de tener una carta comercial: claridad,

precisión, brevedad, concreción, etc.
En el apartado de la Sistematización prestaremos atención a la estructura discursiva. Los estudiantes ordenarán un modelo "correcto" mediante una actividad de Hot Potatoes y relacionarán los diferentes párrafos de la muestra de lengua con los apartados correspondientes de las estructuras primaria y secundaria de la carta comercial.
Seguidamente, los estudiantes localizarán en el texto las características estilísticas de la carta comercial (sencillez, claridad, brevedad, corrección gramatical), la respuesta a las preguntas básicas a las que ha de responder cualquier texto (qué, quién, dónde, por qué, cómo) y los recursos retóricos y lingüísticos que muestran respeto, cortesía y el tono afectuoso del autor hacia el destinatario.
Para finalizar, en gran grupo, se hará una lluvia de ideas sobre los recursos lingüísticos que normalmente se utilizan en este tipo de cartas. Para facilitarles la tarea y para ayudarles a interiorizar la estructura discursiva global, se les proporcionará un asociograma con las estructuras principal y secundaria[11]:

1. Sección de inicio:
   - Intento de captar la atención del interlocutor.

2. Sección de desarrollo:
   - Intento de generar interés en el lector.
   - Intento de crear la necesidad o el deseo de conseguir el producto.
   - Intento de animar al cliente a la acción.

3. Sección de cierre:
   - Conclusión.
   - Despedida.
   - Firma.
   - Cargo.
   - Postdata (en su caso).

Por último, sistematizarán con otra actividad de Hot Potatoes, los recursos lingüísticos que propone el PCIC (2006) para la carta comercial y los relacionarán con las estructuras discursivas primarias y secundarias.

Durante el apartado de la Producción los estudiantes observarán tres anuncios audiovisuales y escribirán una carta para promocionar los servicios de estas tres empresas.

En primer lugar, se realizará un visionado de los vídeos y se hará una planificación oral en gran grupo acerca de los objetivos que persigue cada una de las empresas, las garantías, las ventajas de sus servicios, cómo es el público meta, cómo van a generar interés, cómo van a crear la necesidad y cómo van a animar a los clientes a la acción.
Las empresas que hemos escogido para escribir las cartas comerciales pertenecen al sector servicios: una es de seguridad (Prosegur, Paraguay), otra es de asesoría legal (Confirma, gabinete de abogados, España) y la tercera pertenece al ámbito educativo (Universidad Autónoma del Perú, Lima).
Además, se incluye una actividad para reflexionar sobre los beneficios que tiene el

trabajo en equipo. De esta manera, los estudiantes tomarán conciencia de la importancia de ser cooperativos a lo largo de todo el proceso de composición que van a desarrollar a continuación.

Seguidamente, se plasmarán por escrito las ideas esbozadas en la actividad anterior a través de la técnica de "escritura a chorro"[12]. Para ello, se distribuirán las distintas empresas entre las diferentes parejas de estudiantes, leerán la información de su empresa en la Ficha técnica[13] que se les proporciona y completarán el primer apartado de la Planificación (ver figura 5).




*Figura 5*

Cuando terminan, en lugar de entregar el papel a la pareja de al lado, guardarán su trabajo y pulsarán el enlace que les llevará a la planificación de otra carta comercial realizada por otra pareja de estudiantes. Antes de continuar con la planificación de esta nueva carta, tienen que leer la información de la nueva empresa en la Ficha técnica que se les proporciona, leer atentamente la planificación realizada por sus compañeros en el primer apartado, para después completar el segundo apartado (ver figura 6) de la planificación a través de la técnica de "escritura a chorro".

Cuando terminan pulsan el enlace que les llevará al apartado de Textualización[14], donde iniciarán el primer borrador de la carta comercial. Este borrador se continuará escribiendo de forma cooperativa y se seguirá la estructura discursiva trabajada durante la fase de sistematización[15].

Para facilitarles al máximo la tarea, durante la escritura del borrador siempre podrán ver los anuncios, consultar una ficha con los recursos lingüísticos[16] adecuados para cada movimiento y acceder a la ficha técnica[17] de las empresas.




*Figura 6*

Es importante que al inicio de la escritura de cada movimiento se siga siempre el mismo procedimiento: lectura y escritura, pero sobre todo reescritura desde el punto de vista de la forma y del contenido de lo escrito anteriormente por las otras parejas.

Cuando terminan de escribir el último movimiento, los estudiantes tienen acceso a todos los textos creados por el grupo-clase y los copiarán en el grupo de La Carta comercial de Facebook[18].

Durante la fase de Autoevaluación los aprendices realizan una reflexión en gran grupo y, después, sintetizan su reflexión a través de un comentario que publican en la página de Facebook de “Aprender escribiendo”[19].
Finalmente, aunque la Revisión es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la sesión, los estudiantes irán al grupo de Facebook de la Carta comercial, elegirán uno de los textos creados por el grupo-clase y lo reescribirá desde el punto de vista de la forma y del contenido. Seguidamente, leerá los textos que compongan sus compañeros y emitirá un comentario positivo y otro para mejorar.

### *4. Conclusiones*

Tras haber experimentado “Aprender escribiendo” en un curso de español de los negocios en el Instituto Cervantes de Praga, podemos concluir que el resultado es más que satisfactorio. Por supuesto que, por un lado, es necesario continuar el desarrollo de la herramienta hacia otros géneros discursivos y, por otro, no funciona igual con todos los estudiantes. Cuando se trabaja en contextos de enseñanza no reglada con jóvenes y adultos, las motivaciones, los intereses, las necesidades, las expectativas y la disponibilidad varían mucho.

En este sentido, algunos estudiantes se muestran reacios a usar el ordenador en el aula porque llevan todo el día sentados frente al ordenador, otros no tienen una necesidad real para aprender EFE y, además, trabajar la escritura exige una continuación fuera el aula y no todos los estudiantes disponen de tiempo para realizarlo. No obstante, todos nuestros estudiantes participaron activamente durante la experiencia y valoraron positivamente la tarea que realizaban. El trabajo fuera del aula lo realizaron más de un 60% de los estudiantes y el 100% se unió al grupo de Facebook.

Una vez realizados los comentarios anteriores, son extraíbles las siguientes conclusiones:

***"Aprender escribiendo"***

- Favorece el desarrollo de las estrategias de expresión escrita en los aprendices y, según las entrevistas realizadas a los estudiantes a posteriori, posibilita la transferencia de estas estrategias a la lengua materna. El sistema educativo checo no presta mucha atención al desarrollo de estrategias de expresión escrita y, en este sentido, "Aprender escribiendo" ayuda a completar esta laguna.

- Desarrolla el género de especialidad a través de la atención al proceso de composición. De esta forma, se facilita la didáctica del género específico.

- Fomenta el desarrollo del aprendizaje no formal desde la enseñanza formal. Se trasciende el espacio del aula y se facilita la creación de entornos de aprendizaje personal.

- Promueve el desarrollo del alumno como aprendiz autónomo porque este controla el proceso, planifica, gestiona los recursos que tiene a su disposición y autorregula los factores afectivos.

- Se potencia una activación estratégica de las competencias generales del individuo: *saber, saber hacer, saber ser y saber aprender.*

- "La combinación de las estrategias de expresión escrita, el proceso de composición y el trabajo en cooperación a través de Internet, constituye un cambio e innovación pedagógica que facilita, rentabiliza, mejora y diversifica el aprendizaje de lenguas y la atención a la diversidad de los aprendientes." (González Lozano, 2009)

## Notas

1. http://www.aprenderescribiendo.com
2. Para profundizar en el concepto de *remix* y de *mashup*, ver Cassany (2012: 108-110) donde se analiza el *mashup* propuesto en "Aprender escribiendo".
3. Para ver una descripción pormenorizada de los objetivos de "Aprender escribiendo" ver González Lozano (2009)
4. Ver: http://aprenderescribiendo.com/cervantes/cervantes/botiquin.html
5. Para profundizar en el concepto de *remix* y de *mashup*, ver Cassany (2012: 106-111) donde se puede encontrar, asimismo, una descripción del *mashup* propuesto en "Aprender escribiendo".
6. Ver: http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=info
7. Esta descripción general de cada una de las fases de las que se componen todas las tareas la vamos a ejemplificar a través de la Tarea 1: "La carta comercial".
8. Ver *PCIC*, 2006: 341-344 (para la carta comercial) y *PCIC*, 2006: 344-346 (para la carta de reclamación).
9. Ver http://escuelas.consumer.es/web/es/aprender_a_aprender/tarea2/3.php
10. Ver: http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=info
11. Ver PCIC (2006: 341-344) (id.)
12. A través de la "escritura a chorro" o "escritura libre" fomentamos que el estudiante escriba, durante la planificación, todas las ideas que tiene en su mente en forma de frase lo más rápidamente posible, como si de un chorro de agua se tratara. Las frases pueden ser correctas o incorrectas, pero la corrección no es lo más importante en este momento. Lo que ahora nos interesa es vencer las limitaciones de los estudiantes a la hora de escribir desde el momento de la planificación. Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html
13. Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html
14 Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/presentacion3.3.html
15. Estructura discursiva trabajada durante la Sistematización: Sección de inicio: intento de captar la atención del interlocutor. Sección de desarrollo: intento de generar interés en el lector, intento de crear la necesidad o el deseo de conseguir el producto, intento de animar al cliente a la acción. Sección de cierre: conclusión, despedida, firma, cargo y, en su caso, postdata)
16. Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/recursoslinguisticos_presentacion.html
17. Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html
18. Ver: http://www.facebook.com/groups/207549282650687/
19. Ver: http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=wall

## Bibliografía


Barnett, L. (1993). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. En Aula de Innovación Educativa, 36, ver: http://aula.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/el-aprendizaje-cooperativo-y-las-estrategias-sociales.
Bennett, B., Rolheiser-Bennet, C. & Stevahn, L. (1991). *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind.* Toronto: Educational Connections.

Bereiter, C. Y M. Scardamalia, (1983). Does Learning to Write Have to Be so Difficult? En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden, (Eds.), *Learning to Write: First Language/Second Language* (pp. 2033). Nueva York: Longman.

Borrás, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, Barcelona, UOC.

Cassany, D. (2003). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. En A. van Hooft et al. (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 40-64). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

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

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Consultado el 15 de diciembre de 2011, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm

Cobo, C., & Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food.* Barcelona/México DF: Flacso México.

Fountain, R. (2005). Wiki pedagogy. *Dossiers tecnopédagogiques*. Consultado el 15 de diciembre de 2011, http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. van Hooft et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines* Específicos (pp. 145-158). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

González Lozano, J. (2009). El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa. *Biblioteca virtual RedEle, 11*. Consultado el 15 de diciembre de 2011, http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/JavierGonzalez.html.

González Lozano, J. & García-Romeu, J. (2011). Crtl+Alt+Supr: cómo desarrollar las estrategias de expresión escrita en el aula de ELE a través del espacio virtual. II Encuentro práctico de profesores de ELE en Polonia. Cracovia: Instituto Cervantes de Cracovia, International House Barcelona y Difusión. Consultado el 15 de diciembre de 2011, http://www.encuentro-practico.com/cracovia/conferencias-11.html#gonzalez

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Refe-*

*rencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En A. van Hooft et al. (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines* Específicos. (pp. 15-39). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions helps understand the nature of interactive learning cooperative learning and College Teaching. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, 2, p. 5. Ver también en: http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm

Rodríguez, L. (1998). La expresión escrita en la clase de ELE. *ASELE*, IX, 441-448.

Sanz, M. (1999). La escritura como destreza creativa. *Carabela*, 46, 103-118.

Serafini, M. T. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona: Bolsillo Paidós.

Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *Revista Redele, junio 2004*. Consultado el 15 de diciembre de 2011: http://www.educacion.es/redele/revista1/urbano.shtml.