Mejorar la expresión escrita
Un caso práctico en el Instituto Cervantes de Orán

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán
Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

Una de las principales preocupaciones del equipo académico del IC de Orán está siendo la mejora de la competencia comunicativa de nuestros alumnos en las actividades comunicativas de la lengua o destrezas escritas. Tras realizar un breve análisis de la producción escrita en los exámenes de nivel, pudimos observar diferentes dificultades recurrentes, entre las que destacamos los siguientes aspectos de cohesión y coherencia:

Aspectos de cohesión

- Ausencia o *uso muy limitado de signos de puntuación*. Es uno de los errores observados con mayor índice de recurrencia. Los textos de los alumnos muestran problemas generalizados, especialmente a la hora de indicar las pausas, con un uso poco consistente de la *coma,* el *punto y coma* y el *punto*.
- Ausencia o *uso insuficiente de conectores*, tanto en niveles principiantes como avanzados. En muchas ocasiones en su lugar aparecen comas.
- Constantes *repeticiones* de palabras. No se aprecia un uso suficiente de sustituciones sinonímicas ni de sustituciones por medio de proformas pronominales, adjetivales, etc.
- *Uso muy limitado de referencias endofóricas*, las que se establecen con un referente presente en el mismo texto. Se aprecian contadas referencias, tanto anafóricas como catafóricas.
- Uso inconsistente de *mayúsculas y minúsculas*.

Aspectos de coherencia

- Dificultades con la *coherencia lineal* de los textos, es decir, con una estructura lógico-semántica inconsistente (presentación de ideas de forma desordenada, relaciones causa-efecto gratuitas, etc.).
- Dificultades con la *coherencia global* de los textos, especialmente en lo que respecta al seguimiento de las características propias de un género textual determinado.
- Problemas de *pragmática,* con inadecuaciones al contexto comunicativo.

Entendemos que estas dificultades identificadas en cuanto a la cohesión y coherencia de los textos escritos pueden ser comunes a aprendientes de español como lengua extranjera pertenecientes a otras culturas o entornos lingüísticos. De la misma forma pueden serlo, asimismo, otras carencias detectadas, tales como la *falta de estrategias de expresión escrita*, especialmente las que se dan en las fases de planificación (tales como recurrir a lluvias de ideas, realización de esquemas, etc.) y revisión (nuestros aprendientes raramente realizaban revisiones sistemáticas de sus propios textos).

En cualquier caso, las características propias del entorno educativo y cultural de nuestro alumnado han podido influir en sus dificultades a la hora de expresarse por escrito en español. Por un lado, la alfabetización en árabe de las generaciones jóvenes, resultando en una familiarización limitada a la hora de utilizar el alfabeto latino, y en un uso de la lengua francesa, muy presente por otro lado en la comunicación cotidiana, casi exclusivamente de forma oral.

Por otro lado, la predominancia de la oralidad en un entorno en el que nuestros alumnos tienen pocas necesidades de expresarse por escrito en su vida diaria, a excepción de la comunicación que se da a través de las redes sociales o dispositivos móviles.

Un dato que apoyó la necesidad de reforzar el desarrollo de las destrezas escritas es la dificultad que encuentran los candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Orán, especialmente en las pruebas de expresión e interacción escrita. Los datos del DELE, que nos sirven en el centro a modo de evaluación diagnóstica externa de particular fiabilidad, vienen a respaldar la percepción del equipo académico de que las destrezas escritas son en cierta medida *el talón de Aquiles* de nuestros alumnos oraneses, y de que no las estábamos atendiendo suficientemente en el aula.

En consecuencia con lo mencionado, uno de los proyectos académicos del Instituto Cervantes de Orán durante el año académico 2010-11, así como durante el actual, ha sido el desarrollo de un plan de mejora de la expresión escrita que actuara a lo largo de todo el currículo. Como parte del proyecto se creó un grupo de trabajo cuyos objetivos y responsabilidades se detallan en el siguiente apartado.

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y DEL GRUPO DE TRABAJO

Los objetivos que se marcó el grupo de trabajo en torno al que se articuló el proyecto fueron principalmente tres:

1. Definir las tareas escritas que deben ser capaces de realizar los alumnos en cada curso, y en cuanto a las cuales se les va a evaluar.
2. Identificar exactamente en qué momento del curso vamos a trabajar estas tareas, de acuerdo a nuestro programa.
3. Crear actividades que proporcionen el andamiaje pedagógico para que los alumnos sean capaces de realizar las tareas.

Definición de las tareas escritas

Para la selección de textos se revisaron los diferentes géneros discursivos y productos textuales propios de cada nivel de acuerdo a lo señalado por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006). En sus inventarios detallados para cada nivel, el PCIC discrimina entre *recepción* y *producción* de dichos productos textuales, por lo que se tuvo en cuenta específicamente los productos textuales que debe ser capaz de *producir* un alumno en un nivel determinado, siendo estos los siguientes:

Géneros textuales escritos para el nivel A1 según el PCIC:

- Formularios (datos personales).
- Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos.

Géneros textuales escritos para el nivel A2 según el PCIC:

- Formularios (inscripciones, matrículas).
- Biografías breves y sencillas.
- Diarios breves y pautados.
- Notas y mensajes breves (sobre áreas de necesidad inmediata).
- Postales, cartas y correos electrónicos de
  - — presentación;
  - — agradecimiento;
  - — excusa;
  - — invitación.

INTEGRACIÓN DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL PROGRAMA

Una vez identificados los productos textuales por nivel, el grupo de trabajo se dedicó a desarrollar secuencias de actividades para incluir las correspondientes tareas de expresión escrita en el currículo del IC de Orán, de acuerdo a la programación de nuestros cursos.

Los resultados del grupo de trabajo durante el curso 2010-2011 se incluyen en el Anejo 1. Las tablas adjuntas corresponden al plan de mejora de la expresión escrita del IC de Orán, que resumen el momento exacto de nuestra programación en el que se incluye la secuencia desarrollada, junto con el género textual específico en cada caso y una breve descripción de dicha secuencia.

Desarrollo del andamiaje pedagógico

El grupo de trabajo concluyó que una mejora de la expresión escrita debía planearse proporcionando el andamiaje pedagógico adecuado desde la programación de la clase. Es decir, que se proporcionaran modelos de textos y secuencias

didácticas que les pudieran encaminar a la elaboración de nuevos textos, primero de forma cooperativa y finalmente de forma individual.

La estructura en la que intentan basarse las secuencias didácticas siguen el modelo ESETE (Esteve 2009). Las secuencias ESETE son un tipo de procedimiento proléptico en torno al cual el profesor puede articular la ayuda pedagógica. Su estructura es similar al modelo cíclico que proponen Adair-Hauck & Donato (1994), que parte de la lengua en uso comunicativo e incorpora actividades de análisis inductivo con otras de razonamiento deductivo, de manera que se alternen coherentemente momentos de reflexión metalingüística con otros de práctica comunicativa.

En consecuencia, las actividades que se seleccionen o creen por los participantes en el grupo de trabajo, se articularán en torno a una secuencia ESETE simplificada que sigue cada uno de estos puntos:

- Deben partir de un *modelo de texto* como el que queremos que escriban.
- Proporcionar un momento de *breve análisis* del texto (con puesta en común liderada por el profesor).
- Proporcionar un contexto comunicativo y unas *instrucciones* para que escriban otro texto del mismo género textual.
- Proporcionar las pautas de *evaluación* para que sepan si están escribiendo un texto adecuado.

La elección de las secuencias ESETE como modelo cumple asimismo con una función formativa dentro del centro, al proporcionar a los docentes una estructura coherente en la que apoyar decisiones que atañen al andamiaje pedagógico a proporcionar en el aula.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN EL AULA: *LOS CUADERNILLOS*

Para la integración de las secuencias de andamiaje en el aula se diseñó una herramienta de orientación con características comunes a los portafolios de lenguas. Al igual que los portafolios, su objetivo era recoger evidencias de las capacidades comunicativas de los aprendientes en cuanto a la expresión escrita. De esta forma, sería posible observar panorámicamente el progreso de cada alumno, que podría personalmente comparar dos textos elaborados en diferentes momentos y apreciar las diferencias y el recorrido de aprendizaje realizado en cuanto a evidencias concretas. Con este proceso se intentaba que los requisitos curriculares de cada curso, en cuanto a la expresión escrita, fueran más transparentes para los alumnos o, en otras palabras, facilitar su orientación y ayudarles a ser más conscientes de los objetivos de aprendizaje y de su nivel de logro personal.

Los cuadernillos (Anejo 2) son un portafolio de documentos de expresión escrita que cada alumno posee desde el comienzo del curso. Hasta el momento se han implementado cuadernillos en los cursos A.1, A2.1 y A2.2. Cada cuadernillo tiene además de una hoja de evaluación, un apartado para la producción de un texto

de cada una de las unidades didácticas del curso, de tal modo que, al final del mismo, cada estudiante ha realizado unos cinco textos obligatorios, dependiendo de las unidades didácticas que se incluyen en cada curso. Como se comentaba anteriormente, todos los textos tienen una explotación (siguiendo la secuencia ESETE) que intenta potenciar las fases previas del proceso de escritura, como son la generación de ideas, la búsqueda de información o la planificación de lo escrito, así como las fases de revisión. El apartado de evaluación se completa de forma conjunta entre estudiantes y profesor, y sirve para dar cuenta de los logros de los estudiantes y proporcionar la retroalimentación adecuada tras la elaboración de cada texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adair-Hauck, B. y Donato, R. (1994), «Foreign language explanations within the zone of proximal development», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n.º 3, pp. 533- 557.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, 3 vols., Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

Esteve, O. (2009), «La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado». Ponencia dentro del IV Encuentro Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

ANEJO1: PLANES DE MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

A1 Instituto Cervantes de Orán

Unidad	¿Dónde?	TIPO DE TEXTO	TAREA DE CLASE	TAREA EN CASA
U1				
U2	Pág. 27, actividad 8.	**Formulario** para una academia de idiomas.	Completar el formulario.	
U3	Antes de comenzar la U3. Pág. 32.	Descriptivo.	Escribir un texto acerca de una persona: 1. Se cuelga una foto en la pizarra. 2. Se construye la lluvia de ideas entre todos. 3. Se construye el texto con conectores entre todos. 4. Cada grupo escribe el texto de otra foto. 5. Se presentan los textos a los demás.	Escribir un texto acerca de una persona: 1. Eligen otra foto y escriben el texto.
U4	Sustituyendo al texto de Buenos Aires de la página 44.	Descripción de un lugar.	Escribir un texto sobre Orán: 1. Ven un vídeo de Alicante y marcan lo que ven. 2. Leen el texto MODELO de Alicante y contestan unas preguntas. 3. Escriben un texto pautado sobre Orán. 4. Se les pregunta si el texto es bueno. ¿Qué es un buen texto? 5. Se les da la plantilla de autoevaluación.	Escribir un texto sobre su lugar favorito.
	Después del ejercicio 10c.	Una **postal.**	Escribir la respuesta a una postal. 1. Ordenan el texto. 2. Se identifican las partes de la postal. 3. Se les da la plantilla de autoevaluación. 4. Escriben una lluvia de ideas.	Escriben la respuesta a la postal de Paris Hilton.
U5		**Formulario** de un restaurante.		

A2.1 Instituto Cervantes de Orán

Unidad	¿Dónde?	TIPO DE TEXTO	TAREA DE CLASE	TAREA EN CASA
U6	Antes de la act. 4 (p. 74).	Descripción de hábitos (a través de una **carta).**	*La carta de Merlín Manson* 1. Leen la carta de Merlín. 2. Descubren las mentiras de Merlín comparando la carta con su agenda (que contiene la información verdadera). 3. Señalan las expresiones que utilizamos para expresar frecuencia. Ordenan las expresiones de mayor a menor frecuencia. 4. Los alumnos señalan qué es lo que hace que sea una carta (partes, fórmulas de saludo y despedida, etc.).	Opcional: se les puede pedir que escriban una carta similar contando su rutina diaria.
U7	Sustituyendo a las act. 2, 3 y 4 (pp. 82 y 83).	Descripción de una casa (a través de un **correo electrónico).**	*Intercambio de casas* (Se sigue la secuencia completa).	
	Parte de la act. 5 (p. 84).	Descripción de una casa.	*La casa de los Simpson* 1. Act. 5 (p. 84). Descripciones de casas. 2. Act. 6a y b (p. 85). Tabla para rellenar con la información de la act. 5. 3. Se proyecta el *powerpoint* de la casa de los Simpson. 4. Tras estos modelos, los alumnos escriben un texto en el que describen su casa.	
U8	Parte de la act. 5a (p. 94).	Instrucciones para llegar a casa (a través de un **correo electrónico).**	*Cómo llegar a mi casa* 1. Act. 5 y 6 2. Los alumnos invitan al / la profesor / a a casa, para lo cual le indican en un correo electrónico cómo llegar hasta ella.	Pueden escribir el correo electrónico en clase (zona multimedia) o en su casa, y enviarlo a la profesora.
U9	Parte de la actividad 8a y b (p. 113).	**Correo electrónico** descriptivo y con consejos.	*Luz viene a Orán*	

A2.2 Instituto Cervantes de Orán

Unidad	¿Dónde?	TIPO DE TEXTO	TAREA DE CLASE	TAREA EN CASA
U10	A lo largo de la unidad.	Texto **autobiográfico.**	*Esta es mi vida* 5. Act. 1a y b + actividad adicional de conocimientos previos. 6. Act. 3a y b, cuyos textos utilizamos como modelos de biografía y a partir de los cuales sistematizamos el pretérito indefinido. 7. La secuencia aporta diferentes actividades o tareas previas para facilitar los recursos lingüísticos y la contextualización de las biografías como género textual. 8. Los alumnos escriben su autobiografía	Al ser una actividad de expresión escrita individual, puede realizarse en casa.
U11	Parte de la act. 3a, b y c (p. 130).	Entrada de **diario** personal.	*Querido diario:* (Se sigue la secuencia completa).	Al ser una actividad de expresión escrita individual, puede realizarse en casa.
U12	Tras la act. 13 (p. 145).	Anécdota **autobiográfica.**	*Mi primer día de colegio* 3. Se parte del texto modelo *Mi primer día de colegio*. 4. Se hacen preguntas acerca del texto, atendiendo primero a su significado. 5. Los alumnos analizan el texto e identifican por separado los verbos en indefinido y en imperfecto. 6. Escogen una opción para escribir, según sus intereses. 7. Siguen las pautas (lluvia de ideas, esquema, etd.) y las preguntas como ayuda para la escritura de su texto.	Al ser una actividad de expresión escrita individual, puede realizarse en casa.

ANEJO 2: CUADERNILLO DE A.1

A1

Escribo en español



Nombre y apellidos:

Profesor: **Grupo:**

U2 - Formulario

CENTRO CULTURAL *EUREKA* Formulario de inscripción

Por favor, complete este formulario con letra clara.

Nombre: _____ Apellidos: _____ Edad: _____

Domicilio: _____ nº _____ Piso: ____ Puerta: ____

C.P.: _____ Población: _____ Provincia: _____

Teléfono: _____ Dirección electrónica: _____

Señala, por orden de preferencia*, en qué actividades desea inscribirse.

1º _____ 2º _____ 3º _____

¿Estaría usted interesado en otros cursos o actividades que EUREKA no ofrece?

_____

* Las actividades tienen plazas limitadas.

U3 –Presentación de una persona



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

U4 – Descripción de un lugar



Descubre_____

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....

U4 – Una postal



¡Hola! ¿Qué tal?

Te escribo desde Cartagena de Indias, un lugar precioso que debes visitar. Estoy en un congreso, pero mañana vuelvo a México... Aún tengo 15 días de trabajo pero después... ¡vacaciones!

Como sabes, quiero hacer un poco de turismo en tu país. Me gustaría conocer algún lugar especial (un pueblo o una ciudad). ¿Puedes recomendarme algún sitio? Por favor, escríbeme y dime cómo es, dónde está, qué hay allí...

Muchas gracias por tu ayuda.

Un abrazo,

Carolina

U5 – Formulario de un restaurante

Usted quiere participar en un curso de cocina a distancia. Complete este formulario con la información necesaria.

CURSO DE COCINA BÁSICA
(no requiere titulación previa)



NOMBRE Y APELLIDO/S:

NACIONALIDAD:

SEXO: ☐ M ☐ F



FECHA DE NACIMIENTO: ——/——/——

ESTADO CIVIL:



PROFESIÓN:

CORREO ELECTRÓNICO:

MI COMIDA PREFERIDA ES: _____
Y LLEVA:
_____
_____

PARA BEBER PREFIERO:
_____
_____

DESEO HACER ESTE CURSO PORQUE:
_____
_____

EN ESTE CURSO QUIERO APRENDER:
_____
_____

Mi evaluación 15



U2

U3

U4

U4

U5

/15