TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. SEGUNDA PARTE: UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO, Y GESTIÓN DE AULA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE E/LE

Manuela Álvarez Álvarez
Universidad de Deusto

María del Mar Boillos Pereira
Universidad de Deusto

RESUMEN.

Este taller tiene como finalidad mostrar a partir de la práctica activa la toma de decisiones a las que se enfrenta el profesor de lenguas cuando planifica, diseña y gestiona una programación de aula. En esta propuesta de diseño de la práctica de aula se parte de la consideración de un modelo de enseñanza centrado en la acción y en el estudiante que aprende. Son clave, además, los conceptos de competencia global y competencia parcial (variedad de objetivos). Se abre una ventana a una nueva forma de plantear el diseño y el desarrollo de programas de enseñanza que se sitúan en la línea de las ideas y planteamientos del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas y de la que se hace eco en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. En nuestro caso concreto, la programación de aula se centra en la atención a la composición escrita.

PALABRAS CLAVE.

Diseño curricular, programación de aula, competencia escritora.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Se trata procedimientos de diseño, planificación y gestión de prácticas de aula adaptables a cualquier nivel de desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes de E/LE, especialmente aquellos categorizados como usuarios independientes y competentes; también aplicables a la enseñanza-aprendizaje de otros usos de la lengua como la comprensión de textos o el desarrollo de las lengua oral formal.

DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

La reflexión sobre la toma de decisiones del profesor a la hora de diseñar su propia práctica docente dentro del marco de una enseñanza orientada a la acción y centrada en el aprendiz.

El intercambio crítico y reflexivo sobre los programas de formación en escritura de E/LE.

1. INTRODUCCIÓN.

El tema que plantea este taller se refiere a la planificación, el diseño y la gestión de una programación de aula referida a E/LE o español L2, centrada, en concreto, en el desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Nos referimos, por tanto, al nivel más concreto de una planificación docente que, siendo de la responsabilidad de cada

profesor, supone un proceso consciente y reflexivo de toma de decisiones sobre la enseñanza.

Después de señalar con qué objetivos se plantea este taller, se presenta el conjunto de conceptos teóricos e ideas que suponen el andamiaje en el que se fundamenta la presente propuesta y se hace un repaso de la toma de decisiones sucesivas a las que se enfrenta el profesor cuando prepara su práctica docente.

Siguiendo los pasos de esa toma de decisiones, este artículo se estructura en los siguientes apartados: análisis de las características organizativas del curso, análisis de las necesidades de aprendizaje y comunicación de los estudiantes a los que va dirigido, la determinación de los objetivos específicos que se plantean, la identificación de los contenidos que es necesario movilizar para alcanzar los logros de aprendizaje previstos, la selección metodológica adecuada y pertinente para el desarrollo del curso en concreto y el diseño del sistema de evaluación.

2. OBJETIVOS DEL TALLER.

Con la finalidad de mostrar a partir de la práctica activa, el taller se plantea los siguientes objetivos:

a) Aportar los elementos teóricos necesarios para reflexionar sobre una planificación de la práctica docente que permita desarrollar la competencia en escritura de ELE en toda su complejidad.
b) Especificar un plan educativo a nivel de programación de aula en el que sus elementos guarden sintonía entre sí y se especifiquen en coherencia con las necesidades socioculturales y de comunicación y aprendizaje de los estudiantes.
c) Utilizar el taller como marco para que se produzca un intercambio crítico y productivo en torno a los programas de formación en expresión escrita de ELE.

3. MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE INSCRIBE EL TALLER.

En primer lugar, puesto que se trata de un taller de escritura, es necesario concretar la naturaleza de este objeto de aprendizaje. Lejos de concepciones simplistas de lo que significa "saber escribir" y de lo que significa "su enseñanza", en este taller se parte de la consideración de esta actividad como un proceso cognitivo complejo. Nos hacemos eco de los resultados de la investigación llevada a cabo desde la perspectiva de la psicología cognitiva y sociocognitiva (llamada así por considerar que el proceso cognitivo que se realiza al escribir depende siempre de un contexto). En esta línea caben mencionarse los trabajos pioneros de Linda Flower y John R. Hayes (1981); de John R. Hayes, 1996; o de Scardamalia y Bereiter (1992). En nuestro ámbito más cercano, valgan como ejemplos las importantes contribuciones realizadas por grupos de trabajo dirigidos por A. Camps, M. Castelló o C. Monereo.

Pero este proceso cognitivo que presupone la actividad de escribir opera siempre con el lenguaje. Por esto, la conceptualización de esta actividad convoca también a las características lingüísticas y discursivas que adquieren las distintas prácticas escritoras. En esta línea tanto la lingüística como las ciencias del lenguaje han aportado mucho, sobre todo, a la reflexión acerca de qué es escribir. El conocimiento del sistema de la lengua en lo que respecta al funcionamiento sintáctico, al uso de pronombres, al establecimiento de correlaciones temporales, al uso de conectores, etc. resulta ser

fundamental. Pero también lo es, el conocimiento de los diferentes modos de organizarse los discursos y los diversos elementos locales y globales que hacen que un texto sea coherente.

En este ámbito son de especial relevancia las aportaciones de los estudios de género textual y análisis del discurso: las prácticas escritura varían en cuanto a los elementos lingüísticos empleados (tipo de texto, estructura, fraseología) y en cuanto a las condiciones contextuales en los que se producen. El contexto es el encargado de establecer las funciones comunicativas, los roles que adoptan el escritor y el lector, el registro, la cortesía o los temas, entre otros.

En esta línea son fundamentales las aportaciones de J. P. Bronckart y su equipo. Constatan la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionados con las distintas funciones que tienen en la comunicación. Los trabajos de autores como Adam (1992), Bronckart (1985, 1996), Charolles (1988a, 1988b), Petitjean (1989), Schneuwly (1987, 1994), Dolz (1995), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) son exponentes de las repercusiones que el análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Cada género textual debe ser enseñado de manera específica; escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende de una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos.

A esta conceptualización compleja de la escritura es preciso añadir la consideración de esta como práctica histórica-social, lo que abre el camino a reflexiones sobre las conductas escriturarias propias de cada época y de cada entorno socio-cultural y cómo éstas determinan los espacios sociales donde circula lo escrito. El interés por estos aspectos ha llevado a considerar al lenguaje escrito (y no sólo al uso oral de la lengua) como dependiente del contexto y como un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los que dialoga a partir de la representación que de ellos realiza (Bajtín, 1982).

Al anterior marco, en el que se inscribe el concepto de escritura que se maneja en este taller, se añade el modelo de enseñanza que se toma como referente. Nos hacemos eco de las directrices presentes en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) de manera que se opta por un modelo de enseñanza centrado en la acción y en el sujeto que aprende. Dentro de este modelo uno de los papeles del profesor, el que aquí interesa destacar, es diseñar su programación de aula, ser guía, tutor e investigador de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, el alumno ha de ser considerado en su papel de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Además de las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas y de las que se hace eco el MCER, el Plan Curricular del Instituto Cervantes se presenta como una herramienta ineludible para todo profesor de E/LE. Como es sabido, este Plan Curricular ofrece un amplio y sistemático tratamiento de todos los materiales que el profesor necesita para ir tomando decisiones sobre la elaboración de su programación de aula. Por tanto, como no puede ser de otra manera, este Plan Curricular también es un referente clave en este taller.

Finalmente, para cerrar este apartado que encuadra teóricamente el trabajo que aquí se presenta, es necesario introducir otras ideas-clave con las que se vincula. Nos referimos a los conceptos de competencia global y competencia parcial (estrechamente

relacionados con plurilingüismo y usuario plurilingüe) (García- Santa Cecilia, 2002). Estos conceptos amplían las posibilidades de afrontar el diseño y el desarrollo de una programación de aula y la especificación de sus objetivos de enseñanza.

Puesto que, cuando se habla de competencia "parcial" no ha de pensarse necesariamente en términos de dominio de "destrezas lingüísticas", cabe proponer, en función, claro está, de las necesidades y expectativas de los estudiantes, cursos que se planteen con la finalidad de desarrollar el dominio de actividades de lengua que se producen en un ámbito de la actividad humana determinado; o, por ejemplo, con la finalidad de enriquecer el uso de estrategias para el desenvolvimiento de tareas concretas.

4. LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN ESTE TALLER DE ESCRITURA DE E/LE.

El concepto mismo de programación de aula es objeto de reflexión y revisión en este taller de escritura. Nos referiremos, sin embargo, en primer lugar, a las decisiones primeras que toma el profesor cuando se plantea diseñar y planificar un curso de estas características.

4.1. LAS DECISIONES PRIMERAS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Atender a los aspectos de tipo organizativo como la duración del curso (número de horas), el número de semanas disponibles, la frecuencia (horas por semana), la duración de las sesiones de clase, el número de alumnos por aula, etc. son cuestiones en las que piensa todo profesor cuando se enfrenta a organizar su práctica docente. Pero no son estos aspectos en los que quisiéramos detenernos. Vamos a centrar la atención en el análisis de las necesidades de comunicación y de aprendizaje a las que se pretende dar respuesta. Para hacer este análisis nos podemos valer de las categorías que perfilan la "dimensión horizontal" (MCER, cap. 4 y 5) para describir el dominio que se tiene del uso de la lengua (niveles en relación a parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa). A estas categorías podríamos añadir la atención a los desarrollos del estudiante como aprendiz autónomo y como hablante intercultural

Tabla 1

¿A qué **ámbito de actividad** pertenecen las producciones escritas en las que se tiene que desenvolver el alumno?	Personal, público, profesional, educativo
¿En qué **actividades de lengua** se centra el curso?	Expresión escrita, comprensión escrita, expresión oral…
¿Qué **situaciones de comunicación** tendrá que abordar el alumno?	Emisor y receptor; sus roles sociales Lugar/marco social (instituciones, organizaciones…) Propósito
¿En qué **temas** tendrá que desenvolverse?	Escribir cartas en una oficina, elaborar guías de viaje, rellenar formularios, escribir trabajos académicos, escribir anuncios para los medios

¿Qué **tareas** tendrá que realizar?	de comunicación…
¿Qué **estrategias** se quieren desarrollar?	**Planificación**: preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje **Ejecución** **Evaluación,** control del éxito **Corrección,** autocorrección
¿Qué necesidades tendrá el alumno en relación a su desarrollo como **aprendiente autónomo**?	**Control del proceso de aprendizaje** **Planificación del aprendizaje** **Uso de estrategias de aprendizaje** **Control de factores psicoafectivos** **Trabajo en grupo**
¿Qué necesidades tendrá el alumno en lo que respecta a su perfil como **hablante intercultural**?	Aspectos relacionados con la **visión de la diversidad cultural** **Referentes culturales** **Normas y convenciones sociales** **Participación en situaciones interculturales** **…**

4.2. DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS.

En la determinación de los objetivos son claves los siguientes aspectos:

a) que la definición sea clara y fácil de entender para los usuarios;
b) que los objetivos y los demás componentes del programa estén bien articulados entre sí y sean coherentes;
c) que estén asociados a la/-s actividad/-es de lengua que se desarrollen (en nuestro caso a la expresión escrita);
d) que su formulación técnica señale la actuación que debe poder realizar el aprendiz, actuación contextualizada (situación comunicativa) y definida con un nivel de desempeño concreto.

4.3. DEFINICIÓN DE LOS CONTENIDOS.

En coherencia con los objetivos previamente determinados, los contenidos que se vayan a trabajar serán de distinta naturaleza:

a) Los referidos al uso de la lengua escrita como discurso polifónico: coherencia, cohesión y adecuación al propósito, al destinatario y al contexto; además de los aspectos de lingüísticos de la construcción de la frase.
b) Los referidos al proceso de composición escrita.

c) Los referidos al desarrollo de la conciencia intercultural.
d) Los centrados en la capacidad de aprender.

4.4. METODOLOGÍA:

4.4.1. ORGANIZACIÓN DEL CURSO EN UNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las unidades de aprendizaje en las que se organice el curso no deben presentar de manera fragmentada los distintos tipos de saberes que en ellas se reúnen. La propuesta que se hace aplicada a la enseñanza de la escritura de E/LE es que en esas unidades de aprendizaje el proceso de trabajo que se adopte muestre la complejidad del uso de la lengua (en nuestro caso de la actividad de expresión escrita concretada en una determinada situación de comunicación) y ayude a que el estudiante aprenda a realizar dicho uso.

Se plantea que este proceso de trabajo se despliegue en tres fases:

a) Fase inicial: la finalidad de esta fase es presentar el tema y los objetivos; también realizar una evaluación de diagnóstico cuando se considere necesario y actualizar los conocimiento previos que dispongan los estudiantes para iniciar los aprendizajes nuevos. Es importante que esta fase inicial termine de manera que el profesor se asegure de que los estudiantes han identificado con claridad las metas de la unidad de aprendizaje.
b) Fase de desarrollo: es el momento de incorporar los nuevos conocimientos de modo estén bien estructurados y relacionados entre sí y con el conjunto del curso. Esta fase tiene también otra función clave para el desarrollo del aprendizaje que es la de introducir el proceso de autorregulación.
c) Partiendo de la base de que el alumno es consciente de las metas que tiene que alcanzar y conoce los criterios con los que va a ser evaluado, puede reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; puede gestionarlo si dispone de recursos didácticos que le ha de proporcionar el profesor:
d) -Guías o pautas que le ayuden a detectar errores y éxitos
e) - Propuesta de tiempos y actividades orientadas a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; también tiempos y actividades orientadas a la reelaboración o a la posibilidad de reiniciar los aprendizajes no alcanzados o erróneos.
f) c) Fase final: es el momento de evaluar el progreso del alumno pero también, desde la perspectiva de este último, cerrar las unidades de aprendizaje con una síntesis y recapitulación de lo aprendido de manera que se haga más consciente de su progreso y de sus dificultades.

4.4.2. TIPOS DE ACTIVIDADES.

La programación de aula que se está proponiendo en este taller de escritura de E/LE plantea tipos de actividades que desempeñan funciones diferentes y que se ponen en marcha en distintos momentos de las unidades de aprendizaje a las que nos referimos:

a) Actividades iniciales: actividades de activación de conocimientos previos; actividades de contextualización de la tarea que se va a realizar; actividades de anticipación de los tipos de contenidos que es preciso trabajar, por ejemplo.
b) Actividades de la fase de desarrollo de los nuevos aprendizajes. Las actividades de escritura propuestas han de estar contextualizadas y ser funcionales. Dos tipos:

- -las que encaminan a incorporar nuevos conocimientos: elaboración de un plan de escritura de un texto; observar modelos de textos; lluvia de ideas para la búsqueda y selección de información; escritura de un borrador; lector intermedio; revisión un texto atendiendo a la estructura; actividades sobre aspectos puntuales de la construcción de la frase, de la gramática o el léxico, etc.
- -las que fomentan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje: ¿qué es lo que hemos aprendido a realizar?, ¿qué es lo que hemos aprendido a definir/analizar? ¿Qué es lo que hemos aprendido a usar?, etc.

c) Actividades para evaluar los logros alcanzados y otro tipo de actividades que permitan al estudiante recapitular y sintetizar lo aprendido como por ejemplo: análisis de un diario de aprendizaje donde se ha ido anotando a lo largo del curso el trabajo que se ha realizado; la reescritura de manare personalizada de los objetivos de las unidades de aprendizaje; elaboración de un listado de los aspectos gramaticales trabajados; etc.

4.4.3. PAPELES DE PROFESOR Y ALUMNO ANTE LA ESCRITURA.

En una programación de aula como la propuesta en este trabajo también cambian los papeles del profesor y del alumno en relación a la enseñanza de la escritura de E/LE.

Tabla 2

Profesor	Alumno
No es el único que decide qué escribir y cuándo hacerlo	**Participa en la decisión de qué escribir y cómo hacerlo**
La corrección no es responsabilidad exclusivamente suya	**Se considera capacitado para autocorregirse y corregir a un compañero**
No está obligado a corregir todos los escritos	**No espera que el profesor le corrija todo**
No corrige todos los errores del texto	**Los errores son considerados como parte del proceso de elaboración del texto; del proceso de aprendizaje**
Además de calificar, realiza un seguimiento del proceso de elaboración del texto realizado por el alumno y le proporciona feedback de mejora	**No espera sólo una calificación en forma de nota**

4.4.4. TIPOS DE INTERACCIÓN.

Esta propuesta de programación de aula para la enseñanza de la escritura de E/LE requiere tipos de interacción variados: no sólo profesor-alumnos sino también profesor-

alumno y alumno-alumno. Se precisa también formas de trabajo colaborativo que posibilite y potencien la construcción de los aprendizajes.

5. CONCLUSIONES.

Hemos hecho referencia a una serie de decisiones que ha de tomar el profesor de E/LE cuando desempeña la labor de planificación y diseño de su práctica docente. Teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los materiales publicados no atienden a las necesidades de comunicación y aprendizaje de los destinatarios de unos cursos concretos, el buen desempeño de esta labor es esencial en la formación del profesor de lenguas.

Deseamos que el trabajo que aquí se presenta pueda servir de reflexión sobre dicha labor, pero también de guía para abordar el diseño de una programación de aula que considere una actividad de lengua (en este caso era la competencia escritora) producida en un determinado ámbito de uso (personal, social, académico…) y unas tareas concretas que el alumno-destinatario tenga que aprender a realizar. Una forma ésta de desarrollar la competencia parcial que forma parte de la competencia plurilingüe de los ciudadanos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

Bajtín, M.M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Bronckart, J.P. (1985). Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.P. (1996), Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris: Delachaux & Niestlé.

Charolles, M. (1988a), Les plans d'organisation textualle, périodes, chaines, portées et sequences. Pratiques, 57, 3-13.

Charolles, M. (1988b), Les etudes sur la coherence, la cohesión et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. Modèles linguistiques, 10(2), 45-66.

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

Castellanos Vega, I. (2000) "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", en Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 5, pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación, 26, 65-77.

Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J.P. (1993), L'Acquisition des discours: Émergence d'une competence ou apprentissage de capacities langagiéres diverses? Études de linguistique Appliquée, 92, 23-37.

Figueras, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. Carabela, 57. Madrid: SGEL.

Flower, L. y Hayes, J.R (1981). A cognitive process: theory of writing. College composition and communication, 32, 4. 365-387.

García-Santa Cecilia, A. (2002) "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lengua", Anuario del Instituto Cervantes El español en el mundo, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/

Instituto Cervantes. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hayes, J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing en M. Levy & S. Ransdell (1996). The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah,NJ: Lawrence Erbaum. 1-27.

Llorián, S. y Rodrigo, C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia. Carabela, 57. Madrid: SGEL.

Llorián, S. (2007). Entender y utilizar el MCER desde la perspectiva del profesor de idiomas. Madrid: Santillana.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.

Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. Pratiques, 62,86-125.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje, 58. 43-64.

Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. En J.L: Chiss & al. (eds.). Apprendre-enseigner à produire des texts écrits (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck.

Schneuwly, B. (1994). 'Genres et types de discourse: considerations psychologiques et ontogénétiques'. En Y. Reuter (Ed.), Les interactions lecture-écriture (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.

Suso López, J. (2005). El currículum español actual de la lengua extranjera: valoración crítica y propuestas. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, vol. 19 (2). Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Velázquez-Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. RedELE, 2. http://www.educacion.gob.es/redele/revista2/velazquez.shtml

Woodward, T. (2002). Planificación de clases y cursos. Madrid: Cambridge University Press.