

Presentación:

Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo

Teodoro Álvarez Angulo e Isabel García Parejo | Grupo Didactext. Universidad Complutense de Madrid

Los usos sociales de la escritura constituyen un fenómeno importante para el individuo en las sociedades alfabetizadas, ya que leer y escribir son fundamentos de la cultura, de la instrucción y de la participación social. Así lo reflejan, por ejemplo:

- Evaluaciones internacionales (informe PISA de la OCDE, PIRLS de la International Association for the Evaluation of Education Achievement y el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación de España, entre otros).
- Organismos y corrientes internacionales que postulan el valor de la escritura en la formación académica y profesional (Writing Across the Curriculum, Writing in the Disciplines, European Association for the Teaching of Academic Writing, Writing Research Across Borders, etc.).
- La investigación educativa.
- Diferentes manuales y revistas internacionales centrados en la escritura (*cf.* dossier bibliográfico en este monográfico).



del «saber hacer» (proyecto Tuning Education Structures in Europe; Dolz y Ollagnier, 2002; Perrinoud, 2004; Laval, 2004; Monereo, 2005; Pozo *et al.*, 2006, y Zabala y Arnau, 2007). Estos saberes prácticos, desde la óptica del alumno, son las «competencias básicas», según los nuevos currículos de la educación obligatoria. Son básicas estas competencias porque:

- Integran diferentes aprendizajes procedentes de las distintas áreas o materias de conocimiento.
- Se utilizan de manera eficaz en situaciones y contextos distintos.
- Inspiran las decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Enseñar competencias comporta, por tanto, partir de situaciones y problemas reales.

La competencia en comunicación lingüística en las áreas de los currículos implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre literatura, geografía, historia y arte; para hacer música y hablar de ella; o expresión corporal; o expresión plástica; y para intercambiar experiencias con ciudadanos de otros países y culturas, en este mundo multicultural y plurilingüe. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Todos ellos destacan la importancia de la habilidad de la escritura como recurso de conocimiento y como herramienta para la construcción del pensamiento.

Actualmente, el planteamiento de un currículo por competencias supone un cambio de foco: se pasa de la lógica del «saber» a la lógica

El trabajo por competencias se inserta, pues, en el modelo socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje, en la teoría de la acción, en cuanto que se antepone la funcionalidad del aprendizaje, la actividad del sujeto, para lo que se movilizan de manera interrelacionada los diferentes componentes de la competencia: conocimientos, procedimientos y actitudes. Ello hace que las competencias en educación tengan un carácter funcional, ya que buscan la aplicación del conocimiento adquirido y de los esquemas de actuación a otras situaciones y problemas reales.

Respecto de la expresión escrita, en la medida en que ayudemos a los aprendices o noveles a redactar (escribir, reescribir, editar, exponer y defender en público), les estamos dotando de las herramientas para, por un lado, responder a las exigencias de formación escolar y académica; y, por otro, para participar en las interacciones sociales y en el acceso al discurso público en que se ejercen las relaciones entre individuos, entre grupos e instituciones.

Por consiguiente, un objetivo primordial en los contextos educativos consiste en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene expresarse por escrito, ya que escribir ayuda a explorar los propios pensamientos y sentimientos, y obliga a articular las ideas, a describir y aclarar lo que realmente se piensa sobre un tema o asunto. En este sentido, escribir es una herramienta intelectual y de participación social en la vida en comunidad.

La tarea de identificación y descripción de las competencias básicas en escritura es im-

portante en los contextos de enseñanza, en un doble sentido: primero, porque requiere tener en cuenta qué es necesario saber (conocimientos, contenidos conceptuales), qué se debe saber hacer (habilidades, contenidos procedimentales) y cómo se debe ser (actitudes, contenidos actitudinales); y segundo, porque la competencia en comunicación lingüística tiene una repercusión directa en todas las áreas del currículo, tanto en la comunicación interpersonal como en la adquisición de conocimientos. Esta es la razón por la que se establece la relación de la escritura con las diferentes habilidades o capacidades lingüísticas, realizadas individualmente o en colaboración con otros (hablar para leer y escribir, leer para documentarse y redactar); y, en la escritura propiamente dicha, se



hace distinción entre el proceso de producción de textos (hablar y leer para planificar, leer y hablar para revisar y reescribir), por una parte, y la textualidad y los diferentes géneros discursivos (escribir para contar, para describir, para exponer, para argumentar y contraargumentar, para entretenerse y crear), por otra. Son asimismo importantes las funciones de hablar, escuchar, leer y escribir para editar el texto y para exponerlo en público y, en su caso, defender lo expuesto.

Esto, en los contextos escolares y académicos, viene a querer decir que cada materia curricular tiene un lenguaje propio formado por los conceptos y procedimientos que le son específicos y las teorías e interpretaciones que les dan sentido. Por ello, en cada materia se habla, se lee y se escribe para aprender. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*), cuya ejercitación requiere que se destine tiempo en las aulas de todos los niveles del sistema educativo, en todas las materias del currí-

culo y en la participación social que supone escribir para vivir en comunidad, con el fin de enseñar y aprender algo que sabemos que es complejo.

Esta complejidad es la que se refleja en la diversidad de miradas que nos presentan los artículos que configuran esta sección y que, sin embargo, quedan enlazados por tres principios comunes fundamentales:

- La enseñanza-aprendizaje de la escritura supone el trabajo explícito con géneros textuales y dentro de prácticas comunicativas sociales en las que estos se conforman.
- La enseñanza-aprendizaje de la escritura supone atender globalmente a un proceso de composición que incluya la planificación, la textualización y la revisión de los textos.
- El desarrollo de habilidades escritas ha de abordarse de manera conjunta por todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



En el primer artículo, las profesoras Zahyra Camargo y Graciela Uribe describen el proceso de reflexión y sistematización que diecisiete universidades colombianas desarrollaron para revisar sus prácticas letradas, así como las prácticas y los conocimientos previos de los alumnos. Este estudio les permitió diseñar e implementar programas específicos para la mejora de la comprensión y producción de textos académicos de los estudiantes universitarios en diferentes disciplinas.

El texto que presentan Santiago Fabregat y Antonio Gómez incide en otra forma de trabajo en equipo. En esta ocasión, analizan las propuestas llevadas a cabo en Andalucía para desarrollar proyectos lingüísticos de centro cuyo objetivo fundamental es la mejora de las competencias

en comunicación lingüística, entre ellas las competencias en escritura. Cabe resaltar que entre las condiciones señaladas por los autores para poder abordar dichos proyectos se recogen la necesidad de formación en los centros educativos, el apoyo de las instituciones y las plantillas estables del profesorado.

Los siguientes artículos recorren los diferentes niveles del sistema educativo español, desde la educación infantil hasta la educación básica del profesorado en las facultades de educación. A través de la observación y la descripción de diferentes prácticas de aula, consideramos que todos ellos pueden contribuir a animar el debate sobre el desarrollo de competencias básicas en escritura.

El texto de Isabel García Parejo y Pilar Fernández, desde una perspectiva social y crítica de los estudios de alfabetización o literacidad, nos presenta una de las actividades letradas más relevantes en el desarrollo del aprendizaje inicial de la lengua escrita: las tareas de escritura autónoma (cf. bibliografía del proyecto APILE en el dossier). Como señalan las autoras, más allá de favorecer el conocimiento de ciertos convencionalismos del código escrito, estas tareas sirven para introducir de manera explícita o no los patrones de comportamiento que suponen las prácticas letradas de una comunidad de aprendizaje: qué y cuándo escribir; quién escribe a quién y para qué; en qué soportes y en qué lenguas.

El texto de Alejandra Andueza reflexiona sobre la necesidad de abordar las competencias básicas en escritura desde todas las áreas del currículo. Su propuesta, dirigida a estudiantes de tercer ciclo de la ESO, se centra en el diseño de secuencias didácticas que tengan como objetivo la elaboración de una revista

científica. El grupo, guiado por los profesores, tomaría como modelo una revista existente en el mercado, analizaría sus características y, siguiendo las fases de producción textual (planificación, textualización y revisión), llegaría a editar una revista científica sobre un tema monográfico elegido por todos.

La escritura académica se complementa con la propuesta de Pilar García Carcedo, quienes aproximan a los valores de la escritura creativa, centrada en la calidad estética y en la originalidad, como otro medio para conocer la realidad. Sus propuestas, experimentadas con alumnos de educación primaria y alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, también parten de textos modelos literarios de referencia y juegan con la transformación e imitación de dichos textos.

En el último artículo, desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Aoife Ahern plantea la necesidad de superar el papel del profesor de la facultad como única audiencia receptora de los textos escritos por los estudiantes. Con actividades como las que describe, se puede implicar a estudiantes y alumnos de primaria de los centros donde se realizarán las prácticas de magisterio y crear verdaderos contextos comunicativos: con vistas a escribir historias y cuentos en inglés para sus futuros alumnos, les escriben solicitando sus gustos y preferencias. Así, a lo largo de un cuatrimestre, se establece una correspondencia de doble dirección, además de culminar con narraciones construidas entre todos que tendrán su representación final al llegar los estudiantes de magisterio a los colegios.

Bibliografía

- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (eds.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruselas: De Boeck.
- GRUPO DIDACTEXT (2003). «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 77-104.
- LAVAL, CH. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, C. (coord.). (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.