PVP: 12,50 €

número 33 mayo de 2011

LENGUAJE Y TEXTOS

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

número 33 mayo de 2011

LENGUAJE Y TEXTOS

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

SEDLL

Revista de
la Sociedad Española
de Didáctica de la Lengua
y la Literatura

Director
Josep Ballester Roca (Universitat de València)

Consejo de dirección
Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)
Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)

Secretaría de redacción
Anna Devís Arbona (Universitat de València)
Noelia Ibarra Rius (Universitat de València)

Consejo de redacción
Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)
José Manuel de Amo (Universidad de Almería)
Pilar Couto (Universidade da Coruña)
Antonio Díez (Universitat d'Alacant)
Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)
Antonio García Velasco (Universidad de Málaga)
Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)
Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)
Romana Martínez (Universidad Católica de Valencia)
Pascuala Morote (Universitat de València)
Celia Romea Castro (Universitat de Barcelona)
Rosa Tabernero Sala (Universidad de Zaragoza)

Comité científico
Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)
Consol Aguilar (Universitat Jaume I)
Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)
Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)
Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)
Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)
Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)
Roderick McGillis (University of Calgary)
Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)
Estelle Irizarry (Georgetown University)
Gabriel Janer Manila (Universitat de les Illes Balears)
Daniel Madrid (Universidad de Granada)
Alfredo Rodríguez López-Vázquez (Universidade da Coruña)
José Romera Castillo (Universidad Nacional a Distancia)
Isabel Tejerina Lobo (Universidad de Cantabria)
Jean Verrier (Université Paris VIII)
Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)
Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)
Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Edita y coordina
SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Colaboran
SEDLL y las universidades de Alicante, Almería, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Católica de Valencia, Complutense de Madrid, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, La Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Diseño gráfico
Enric Solbes

Imprime
Imprimeix
ISSN: 1133-4770
D.L.: B-42533-2010

Edición y suscripciones
Editorial Graó de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona
Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337
revista@grao.com

PVP ejemplar suelto: 12,50 €

Suscripciones (dos números anuales):
España 25,00 € / Europa 38,00 € / USA 47,00 $

Lenguaje y Textos figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, como también en el catálogo LATINDEX.

Sumario

Sección monográfica

5 **Presentación: Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo**
Teodoro Álvarez Angulo, Isabel García Parejo

9 **Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana**
Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez

21 **La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria**
Santiago Fabregat Barrios, Antonio Gómez García

29 **Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas**
Isabel García Parejo, Pilar Fernández

39 **Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias,**
Alejandra Andueza

49 **Escritura creativa y competencia literaria**
Pilar García Carcedo

61 **Writing to learn English as a foreign language in teacher education**
Aoife Ahern

67 **Dossier: Las competencias escritas en los diferentes niveles educativos**
Grupo Didactext

Sumario

Propuestas de trabajo y experiencias de aula

73 **Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura**
Aurora Martínez Ezquerro

83 **Com es pot millorar la competència lèxica en valencià? Una proposta d'aula per a secundària**
Begoña Gómez Devís, Francesc Llopis Rodrigo

93 **Lectura en voz alta con escolares de educación primaria ingresados en el Hospital Materno Infantil de Málaga**
Raúl Cremades García

101 **L'utilisation du portefeuille didactique pour le traitement des erreurs linguistiques**
Carmen Soto Pallarés, Elisa Gil Ruiz

Estudios e investigaciones

111 **Método inferencial de ampliación de vocabulario en el aprendizaje del chino moderno como lengua extranjera**
Zhang Zheng Quan

117 **Gramática, discurso e interpretación de textos argumentativos: propuesta de análisis en la columna periodística**
Carmen Llamas Saíz

127 **Escenarios textuales de la alteridad: literatura y viaje**
Noelia Ibarra, Josep Ballester

135 **Reseñas**

143 **Convocatorias y otras informaciones**

147 **Normas para la presentación de originales**

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 Achivement 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.* dosier bibliográfico en este monográfico).

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 del «saber hacer» (proyecto Tuning Education Structures in Europe; Dolz y Ollagnier, 2002; Perrenoud, 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 currrículos 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.

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 importante 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 dosier). 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, quien nos aproxima 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.

Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana

Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez | Universidad del Quindío. Armenia (Colombia)

Este artículo parte de algunas nociones acerca del significado de «competencias» y se centra en aquellas que los estudiantes universitarios necesitan desarrollar para obtener éxito en su disciplina. Esta reflexión conduce a visibilizar prácticas académicas que han establecido la mayoría de universidades en Colombia, mediante cursos iniciales de lectura y escritura que resultan insuficientes para la formación de profesionales competentes en la comprensión y producción de los textos con los que se enfrentarán en sus respectivas disciplinas. En este contexto se presentan los resultados de la investigación desarrollada por diecisiete universidades colombianas ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, que ha servido como marco de referencia para la formulación de propuestas en pro de un cambio de políticas educativas. Estos resultados se comparan, en un tercer apartado, con los derivados de otras ochenta investigaciones a modo de estado de la cuestión. En un tercer apartado se recogen, igualmente, los resultados de otras investigaciones con el fin de facilitar la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación. Nuestro objetivo es evidenciar la preocupación que las falencias encontradas en los estudiantes generan en sus docentes y, por ende, la necesidad de encontrar soluciones a una problemática que está tan relacionada con la forma como se aprende y se genera conocimiento.

Palabras clave: *competencias, prácticas de escritura académicas, investigación, educación superior.*

This article is based on several notions about the meaning of «competence» and focuses on the concepts that university students need to master if they are to succeed in their subject. This is followed by observing academic practice at the majority of universities in Colombia, where initial reading and writing courses are clearly inadequate for properly educating professionals who need to be able to understand and produce the texts they will face in their respective subject areas. This article also presents some findings from a variety of research projects on these practices, carried out by different means, to facilitate reflection and academic dialogue among education professionals from their experience in specific problematic areas. In addition, this article attempts to show that teachers are concerned about students' shortcomings and that solutions need to be found to a problem concerning the way people learn and produce knowledge. To meet this concern, seventeen Colombian universities carried out the research project What is the purpose of reading and writing at Colombian universities? A contribution to help consolidate national academic culture, whose results will serve as a reference for drawing up proposals for bringing about changes in education policy.

Key words: *Competences, academic writing practices, research, higher education.*

Cet article se base sur diverses notions à propos de la signification du terme «compétences» avant de se focaliser sur celles que les étudiants universitaires ont besoin de développer pour réussir dans leurs études. Cette réflexion a pour

effet de donner une certaine visibilité à des pratiques académiques établies dans la plupart des universités de Colombie à travers des cours débutants de lecture et d'écriture qui s'avèrent insuffisants pour une formation adéquate de professionnels compétents en compréhension et production de textes auxquels ils devront faire face dans leurs disciplines respectives. À cet effet, nous présentons les résultats d'un projet de recherche intitulé ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país dans lequel ont participé 17 universités de Colombie, et qui a servi de cadre de référence pour la formulation de propositions en vue d'un changement de politiques éducatives. Les résultats obtenus sont comparés avec ceux de 80 autres projets dans le but non seulement de dresser un état de la question mais encore de favoriser la réflexion et le dialogue académique entre professionnels de l'éducation. Notre objectif est donc de mettre en évidence la préoccupation que les lacunes observées chez les étudiants provoquent chez leurs professeurs et, au-delà, la nécessité de chercher des solutions à un problème si intimement lié à la manière d'apprendre et de générer de la connaissance.

Mots-clés: *compétences, pratiques d'écriture académiques, recherche, enseignement supérieur.*

> *Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. (Carlino, 2005)*

En razón de la proliferación de nociones acerca de lo que significan las competencias, mencionaremos algunas definiciones que resultan de interés. Por ejemplo, el proyecto Tuning Europa o Latinoamérica (2007) las conceptualiza como «combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades»; la Unesco (1999: 68) las reconoce como «la adaptación de la persona a la situación y su contexto»; Vasco (2003) las define como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos nuevos y retadores. Por su parte, Álvarez (2010: 35) define las competencias como «capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos (ámbitos o dimensiones sociales, interpersonales, personales o profesionales) determinados para resolver problemas reales. Se trata, por tanto, de fenómenos complejos que consisten en saber hacer cosas, situadas contextualmente».

No obstante y a pesar de la similitud de miras, el concepto sobre competencias más generalizado y aceptado en Colombia es el pro-

puesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 1999) como la institución encargada de formular directrices en evaluación. Para dicha institución, una competencia es un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos. Dicho en otros términos, una competencia es una capacidad para el logro de tareas relativamente nuevas, porque se alejan de las labores rutinarias o porque se conciben en contextos distintos. Entonces, ese «saber hacer» requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento ejercidos en un contexto histórico y cultural. Ahora bien, en la educación superior las competencias pueden ser intelectuales y afectivas, comunicativas o investigativas. Pero, más allá de las distintas definiciones, la competencia se entiende como la capacidad que integra conocimientos, habilidades y valores; dicho en otros términos, abarca aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados con la búsqueda de prácticas eficientes. Desde esta perspectiva, la competencia evidencia e integra comportamientos observables que privilegian «el saber hacer con el saber» antes que la memorización de información.

1. Las competencias escritas en la universidad

En este orden de ideas, si nos centramos en las competencias que los estudiantes universitarios necesitan fomentar para obtener éxito en su disciplina, nos enfrentamos con prácticas académicas que han establecido la mayoría de universidades en Colombia. Por ejemplo, en el primer y segundo semestres de cada carrera, los estudiantes *deben* recibir cursos de comprensión y producción que los capaciten para un mejor desempeño en sus respectivas áreas de saber; pero, a la vez, se proponen «horarios corredor» a los que pueden ingresar alumnos de cualquier área; esta heterogeneidad impide un trabajo centrado en las disciplinas, como propone Carlino (2004), y hace que la asignatura pierda eficacia. De esta manera, se desaprovecha un espacio favorable para el desarrollo de competencias en escritura específicas de un área de conocimiento y el empleo de géneros pertenecientes a cada disciplina o profesión, para lo cual se exigen grupos de estudiantes con los mismos intereses disciplinares.

Miret y Tusón (1996: 4) también se refieren a esta problemática así: «Apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas que componen el currículo educativo supone, en gran medida, apropiarse del discurso en que se expresa cada una de esas parcelas del saber». Así, un especialista en lenguaje puede contribuir a la lectura y escritura de algunos textos disciplinares introductorios; sin embargo, tendrá limitaciones para hacerlo con textos especializados, ya que identificar si la idea que se plantea es coherente o si un conector establece una relación adecuada entre dos ideas será tarea para quien conozca el tema que el texto aborda. Del mismo modo, para comprender un texto, conviene que alguien versado en el tema ayude a quien intenta introducirse en el campo disciplinar a explicitar discusiones que le anteceden. Por lo anterior, coincidimos con Carlino (2004: 17) cuando afirma que «como *instancias únicas*, los cursos iniciales de lectura y escritura son insuficientes para la formación de profesionales competentes en la comprensión y producción de los textos que enfrentarán en la universidad». Sin embargo, reconocemos la importancia de las enseñanzas que puede proporcionar un especialista para presentar textos de iniciación, en un campo disciplinar.

Igualmente, vale la pena tener presente que el estudiante es, ante todo, un aprendiz que se está formando en una disciplina, que pertenece a una familia, a un barrio, a una clase social, a una cultura, que tiene conciencia de su compromiso y que, además, forma parte de otros contextos que intervienen sin cesar en su producción textual. Estas situaciones manifiestan la doble responsabilidad del aprendiz de escritor: por una parte, su implicación como ser individual, con unos conocimientos previos específicos conceptuales y discursivos (Scardamalia y Bereiter, 1992), y por otra, la inclusión en una cultura, en un contexto social que delimitan su producción (Grupo Didactext, 2003).

De hecho, desde nuestra experiencia con estudiantes universitarios hemos podido reconocer que la mayoría de sus problemas de aprendizaje derivan de la poca competencia que poseen para comprender los textos de sus respectivas asignaturas y, más aún, para escribir sobre asuntos relacionados con su campo profesional específico. También hemos descubierto que sus problemas radican en la falta de conciencia sobre la existencia de diversas tipologías y de géneros discursivos propios de dichas asignaturas, a cada uno de los cuales corresponde una estructura, unos organizadores textuales y unos aspectos gramaticales y pragmáticos.

De los presupuestos anteriores, podemos deducir que la formación de estudiantes competentes para escribir los géneros propios de su disciplina requiere de una política institucional sobre producción textual en la universidad y no puede circunscribirse a un solo curso obligatorio que, igualmente, se imparte en los primeros semestres y que no se retoma en semestres avanzados, cuando ya los estudiantes han adquirido un dominio de su disciplina. Del mismo modo es indispensable el trabajo de docentes especializados en lengua porque ellos conocen la estructura de las tipologías y de los géneros discursivos, pero también se necesita el concurso de profesores de la disciplina interesados en una reflexión sobre cómo se escribe. Tanto es así que los estudios sobre producción escrita que se realizan en la actualidad tienen en cuenta como sujetos de investigación a universitarios de diversas profesiones; esto supone una mayor conciencia de la diversidad de disciplinas y, por lo tanto, de la importancia de implementar prácticas de enseñanza adecuadas y de formar a los docentes, de acuerdo con estas necesidades, lo que constituye un avance significativo en el desarrollo del concepto de *didáctica de la escritura* y lo hace más complejo.[1] En este orden de ideas podemos pensar en el concepto de didáctica, tal como lo conciben Pasquier y Dolz (1996: 32):

> *Hay que enfocar la enseñanza de la composición no como un procedimiento unitario y global, válido para cualquier texto, sino como un conjunto de aprendizajes específicos de géneros textuales variados [...] no se aprende globalmente a escribir, se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar, a describir, a levantar actas, a escribir diversos géneros de cartas, etc. Cada texto presenta problemas de escritura distintos que exigen la adopción de estrategias de enseñanza adaptadas; lo que significa que los procesos de lectura y escritura constituyen un aspecto fundamental en la formación del estudiante y no una provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas.*

1. En esta línea se enmarcan los nuevos proyectos de investigación del Grupo Didactext (por ejemplo, *Creación de una guía de escritura académica y profesional para estudiantes de Grado y Postgrado de formación del profesorado*), algunos de cuyos resultados se han presentado ya (García Parejo y Ahern, 2010, García Parejo y Agosto, 2010).

2. Un proyecto de investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Con la intención de analizar las situaciones descritas en los párrafos anteriores y proponer políticas que, de algún modo, atenúen la problemática y generen en el estudiante el convencimiento de que el lenguaje es creador de pensamiento y de que sólo desde un manejo adecuado de los procesos de comprensión y producción textual es posible aprender y aprender a pensar en sus respectivas disciplinas, diecisiete universidades pertenecientes al sector público y privado, de variadas regiones de la geografía colombiana y con tamaños físicos y poblacionales diversos, inician un rastreo de las prácticas de lectura y escritura académicas desde un proyecto interinstitucional.[2] La investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, busca «describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en la universidad colombiana, con el fin de proponer orientaciones de política al respecto» y formula la siguiente serie de interrogantes para reconocer si la comunidad académica cumple con este compromiso:

- ¿Qué prácticas de lectura y escritura promueve la universidad, en atención al tipo de cultura académica que intenta favorecer?
- ¿Qué sentido tiene que los estudiantes pasen buena parte de su formación de pregrado, a veces incluso de postgrado, sin *comprender* que el empleo de adecuadas prácticas discursivas es fundamental para convertirse en miembros activos de sus comunidades académicas y profesionales?
- ¿Para qué un grupo de bienintencionados profesores de español intenta enseñar a hacer cosas con las palabras en contextos específicos, si al lenguaje no se le ha asignado un papel significativo en las prácticas disciplinares auténticas?
- ¿Qué orientaciones pedagógicas y didácticas sistemáticas con respecto al desarrollo de la competencia lectora y escritora de los estudiantes se establecen en los diversos espacios académicos?
- ¿Cómo se concibe la lectura y la escritura en la mayoría de las cátedras: como una herramienta de aprendizaje, o su función epistémica pasa inadvertida?
- ¿Cómo se manifiestan las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura en el nivel universitario en relación con la educación básica?

Para responder a estos interrogantes, cada una de las diecisiete universidades participantes en esta investigación interinstitucional se dio a la tarea de indagar qué piden leer y escribir los docentes de las diversas áreas en sus respectivas instituciones, con qué propósito, qué hacen con lo que leen y escriben, qué apoyos reciben los estudiantes y con qué observaciones los docentes les devuelven sus trabajos. Estas preguntas fueron sistematizadas mediante una encuesta denominada *Prácticas de lectura y escritura académicas*, que fue aplicada a 3.715 estudiantes de las diecisiete universidades

2. En la investigación 120345221206, subvencionada por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias), participaron las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana-Cali, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad del Quindío, Universidad del Cauca, Universidad del Atlántico, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad de la Amazonía, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad de Ibagué, Universidad del Pacífico, Unidad Central del Valle del Cauca, Fundación Monserrate.

participantes que cursaban los últimos semestres, en los diferentes programas académicos –agrupados de acuerdo con la clasificación realizada por la Unesco (1997) de las áreas del saber–.[3] Para procesar los datos que arrojaron las encuestas se utilizó el modelo de Rasch de la teoría de respuesta al ítem, cuyos resultados se expresan en una escala que tiene promedio 50 y desviación estándar de 10 puntos.

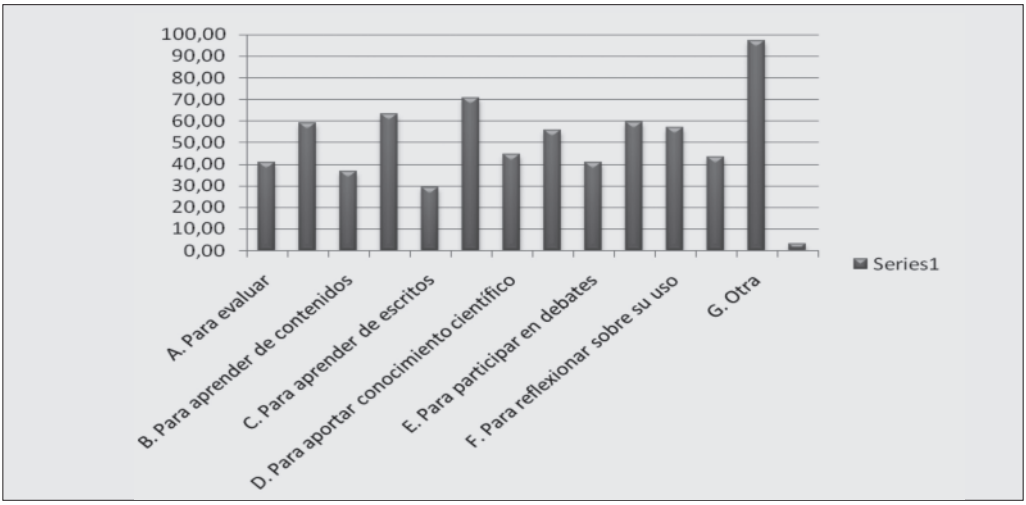
A continuación, presentamos un ejemplo del proceso que está relacionado con la pregunta 9 de la encuesta *Prácticas de lectura y escritura académicas*: «¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad?», con sus diferentes opciones:

- Para que los profesores evalúen a los alumnos.
- Para que los estudiantes aprendan contenidos de las clases.
- Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales.
- Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.
- Para discutir y participar en escenarios académicos.
- Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.
- Otra.

Los porcentajes del cuadro 1 demuestran claramente las preferencias de los estudiantes y las prácticas de sus docentes.

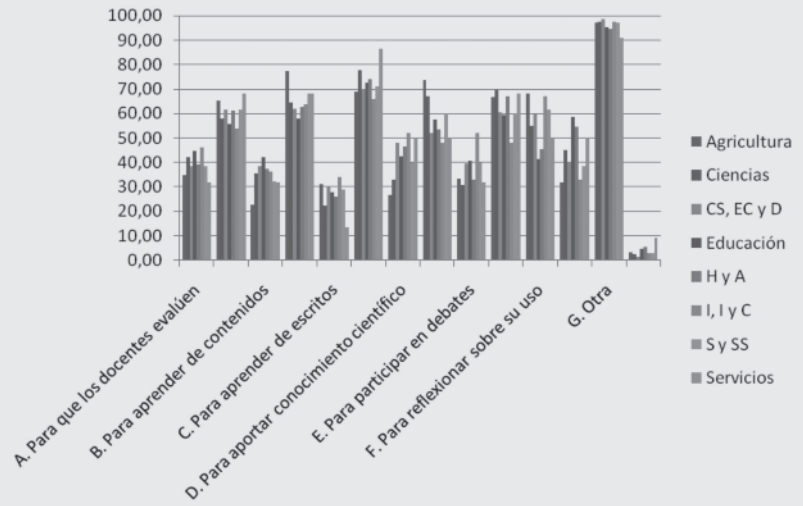
Las dos respuestas que obtuvieron el más alto puntaje indican que los estudiantes perciben que la escritura está relacionada de manera directa con el aprendizaje de nuevos contenidos. Por su parte, las otras dos opciones que fueron elegidas con mayor frecuencia –entre el 50% y el 60%– presentan motivaciones opuestas: mientras que con una se admite que la escritura se usa con un pro-

Cuadro 1. Resultados de la pregunta «¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad?» de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* (2009)



3. 1: educación; 2: humanidades y artes; 3: ciencias sociales, educación comercial y derecho; 4: ciencias; 5: ingeniería, industria y construcción; 6: agricultura; 7: salud y servicios sociales; 8: servicios.

Cuadro 2. Resultados de la pregunta ¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad? en relación con las áreas de conocimiento de la UNESCO



Leyenda: CS, EC y D: ciencias sociales, educación comercial y derecho; H y A: humanidades y artes; I, I y C: ingeniería, industria y construcción; S y SS: salud y servicios sociales.

pósito investigativo, analítico y crítico, a la otra se le asigna un propósito evaluativo que, aunque se considera apropiado, no refleja el fin último de la escritura en la universidad, del que se ha hablado ya con profusión. Las dos respuestas restantes, aunque no poseen el porcentaje deseable, sí demuestran la funcionalidad de algunas prácticas.

Ahora bien, importa conocer este mismo análisis pero circunscrito ya a las áreas del saber definidas por la Unesco (cuadro 2).

Los porcentajes obtenidos en relación con las distintas áreas del saber demuestran que en las disciplinas, en general, la *escritura con fines evaluativos* ocupa lugares destacados en salud y servicios sociales (68,18%), agricultura (65,15%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (61,67%), humanidades y artes (61,02%), en detrimento de las posibilidades de análisis, interpretación y crítica que la escritura ofrece y en contravía de lo que señalan estudios recientes. En la opción, «Para el aprendizaje de contenidos», nuevamente agricultura obtuvo el primer lugar (77,27%), seguido de servicios (68,18%) y ciencias (64,46%). Como señalan las cifras, la frecuencia se mantiene nivelada en las áreas de saber, quizás por sus características específicas, que centran su interés en la transmisión de contenidos.

En relación con la opción «Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales», el resultado más alto lo obtuvo el área de servicios con un 86,36%; le siguen ciencias (77,69%), humanidades y artes (74,02 %), educación (72,39%), salud y servicios sociales (71,07%). En este ítem se conservan porcentajes similares en todas las áreas con excepción de la de servicios que, posiblemente por su proyección laboral establece un vínculo fuerte con la escritura para satisfacer una necesidad.

También porque una mayoría de los estudiantes no han asumido la necesidad de aprender a producir textos de especialidad; dicho de otra manera, textos para profesionales de las diferentes ciencias y disciplinas, ya que los estudiantes no consideran que sus asignaturas estén relacionadas con formas particulares de escribir, y menos que estas formas deban ser aprendidas junto con los contenidos de cada disciplina.

La opción «Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional» muestra resultados menos homogéneos: agricultura (73,48%), ciencias (66,94 %), salud y servicios sociales (60,09%), educación (57,42%), humanidades y artes (53,54%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (52,11%), servicios (50%), ingeniería, industria y construcción (47,97%), que dejan ver cómo el interés en la escritura depende de la exigencia que la actualización del saber imponga a cada disciplina. Por ejemplo, las carreras para las que el avance científico está en primera línea muestran los porcentajes más altos en esta opción; sin que esto signifique, por supuesto, que las áreas con menos puntajes no establezcan vínculos directos con la ciencia y la tecnología.

En referencia a la alternativa «Para discutir y participar en escenarios académicos», se obtuvieron porcentajes más bajos que en las demás opciones: ciencias (69,42%), servicios (68,18%), humanidades y artes (66,93%), agricultura (66,67%), educación (59,47%), ingeniería, industria y construcción (48,13%). Esto puede significar que así como en algunas áreas ocupa un lugar destacado la preocupación de los estudiantes por escribir para publicar, para ser oídos, para mostrar avances investigativos, en otras, tal vez, su interés se reduce a cumplir con las «tareas escolares». Llama la atención el bajo porcentaje en el área de educación para este ítem.

En la opción «Para aprender y reflexionar sobre el uso de la escritura» se muestran los porcentajes más bajos en todas las áreas, inclusive la de agricultura, que siempre había estado a la vanguardia, disminuye de manera abrupta su media (31,82%). De igual manera, otras áreas manifiestan un descenso notorio de sus promedios: ingeniería, industria y construcción (32,97%), salud y servicios sociales (38,33%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (40,34%), ciencias (45,04%), servicios (50%). Inquietan estos resultados porque demuestran que no se utilizan estrategias metacognitivas en el proceso de escritura y, por lo tanto, no se asume de forma consciente la función del lenguaje, sus disímiles manifestaciones y las especificidades inmanentes al ámbito de uso.

Estos resultados avalan la necesidad de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Ésta nos ha permitido conocer, a través de la encuesta que estamos analizando, cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades en lectura y escritura que presentan los estudiantes universitarios. Asimismo, busca mostrar a los docentes, mediante propuestas académicas, cómo superar las dificultades que a diario deben enfrentar. Para ello se pregunta: ¿con qué estrategias cuentan los docentes para orientar los procesos de producción textual en las distintas áreas del saber y para hacer conscientes a los estudiantes de las diferentes formas de uso de la escritura? Además, ¿se estarán favoreciendo los procesos de escritura autónoma y, con ello, el despliegue del pensamiento científico? Por último, ¿de qué manera se puede potenciar en todas las áreas del saber la escritura para la divulgación científica, la participación en escenarios, la conformación de redes académicas, los procesos investigativos y la reflexión sobre el uso de las tipologías tex-

tuales y sus géneros discursivos, en búsqueda del fortalecimiento de la cultura académica y su proyección social?

3. Otras investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad: breve estado de la cuestión

Nuestro proyecto de investigación se acompaña de un estado de la cuestión sobre la investigación en escritura académica en la universidad colombiana, que elaboramos a partir de la revisión de más de ochenta propuestas (Camargo y Uribe, 2008, 2011). También, las investigaciones analizadas advierten y marcan caminos sobre la necesidad de concienciar a docentes y estudiantes de la importancia de la lectura y la escritura como formas de acceso al conocimiento, como demuestra la descripción de los parámetros sobre los que focalizamos esta búsqueda:

1. Población sujeto de análisis.
2. Identificación del problema.
3. Perspectiva teórica y metodológica.
4. Presentación de resultados.

Por razones de espacio no es posible describir aquí el proceso seguido por cada investigación, pero sí queremos ofrecer los resultados generales:

- La población *sobre la que se centra el análisis está representada por* los estudiantes en una proporción del 77%; esto significa que la problemática se piensa en un porcentaje muy alto desde el déficit que manifiestan los aprendices y, en una proporción muy pequeña (23%), se focaliza en los docentes, autores y motivadores de prácticas adecuadas y responsables de un mejor aprendizaje. Asimismo, se exponen factores de orden cognitivo o sociocultural e interferencias ocasionadas por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, como causa de las carencias encontradas en los modos de leer y escribir de los universitarios.
- Los *grupos que participan en la muestra* pertenecen al primer y segundo semestres en una proporción altamente significativa (75%); sin embargo, en el currículo de una carrera universitaria, las asignaturas iniciales corresponden a las denominadas «básicas», en las que todavía no se leen ni escriben los textos especializados. En cambio, a medida que avanzan en su formación disciplinar, los alumnos van construyendo un discurso para el cual deben adquirir un nivel de competencia comunicativa que les permita «superar los retos que la formación académica les demanda; situación a la que se ven enfrentados muchos estudiantes al entrar en contacto con nuevas culturas escritas, correspondientes a nuevos campos de estudio» (Carlino, 2005: 85). Por ello, es improbable que en un solo curso desarrollen las competencias necesarias para comprender y producir los textos obligatorios de su carrera universitaria. El 25% de la población que atienden estas investigaciones está repartido en los demás semestres.
- Las *problemáticas* que los investigadores enuncian con mayor fuerza se centran en los siguientes tópicos: el diagnóstico sobre el estado de los procesos lectores y escritores (32%) y las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos, con igual promedio (32%). Le siguen la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%), los aspectos actitudinales (8%) y la motivación (3%).

- Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación hacen referencia en forma mayoritaria al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso, con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%), el cognitivo (8%), el psicolingüístico (7%), el constructivista (5%), el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%). Estos porcentajes revelan que se buscan soluciones en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y se dejan de lado los aspectos culturales, psicológicos y de políticas institucionales, así como los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de nuestros universitarios, como queda reseñado en el estado del arte de la investigación mencionada. La situación en el resto de América Latina es similar (Carlino, 2004).
- En cuanto a la *metodología*, los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, así como modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. En este sentido, se presentan determinados avances, ya que los profesores, a más de cuantificar el fenómeno, intentan explicarlo y, por ende, ofrecen soluciones que ya han dado sus frutos. De hecho, en algunas instituciones –muy pocas, desafortunadamente– la exposición de los resultados motivó el cambio de políticas para todo el conglomerado educativo.
- Los *resultados* muestran diversas perspectivas; entre ellas, la obligatoriedad de pensar los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento («escribir en las disciplinas», Carlino, 2002, 2003, 2004 y 2005), con un porcentaje del 62%; es decir, se busca que la comprensión y producción textual no sea una problemática de los profesores de lengua, sino que se entienda cómo el fortalecimiento de estas competencias está directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento y, por tanto, con el aprendizaje en todas las disciplinas. Al mismo tiempo, la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios de cada ámbito académico ocupó el 26%, lo que se articula con una perspectiva académica del uso de la lengua. Otras propuestas constituyeron el 12%.
- Los *investigadores*, en su mayoría, se aglutinan alrededor de grupos de investigación que pertenecen a universidades tanto públicas como privadas y que han venido coordinando estos procesos en sus respectivas instituciones. Más aún, desde el año 2009, diecisiete de estas mismas instituciones aúnan esfuerzos en pro de un propósito común que beneficie no sólo a las universidades participantes en el proyecto ya mencionado sino también a la educación superior, en general.

Como colofón, podemos manifestar que las investigaciones a las que tuvimos acceso demuestran que tanto estudiantes como docentes suponen que el aprendizaje de la escritura es preocupación de niveles educativos anteriores al universitario y que quien aprende a escribir podrá hacerlo en cualquier situación. Igualmente, el recorrido por las distintas investigaciones efectuadas en los últimos años en Colombia, a partir de la construcción del estado del arte o en las que hemos participado (en particular, la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, han afianzado nuestras intuiciones acerca de la importancia del desarrollo de la escritura en todas las áreas del saber para construir conocimiento disciplinar.

Bibliografía

ÁLVAREZ, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

CAMARGO, Z.; URIBE, G. (2008). «Estado del arte de las investigaciones en lectura y escritura en la universidad colombiana». En: *II Encuentro Docencia, Lectura y Escritura en la Universidad* (Cali, 5-7 noviembre). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

— (2011). «Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana». *Revista Magis*. [En prensa]

CARLINO, P. (2002). «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y Vida*, núm. 23(1), pp. 6-14.

— (2003). «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura». En: *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro* (Buenos Aires, 2-4 mayo). Buenos Aires: Fundación El Libro.

— (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA PAREJO, I.; AGOSTO, S. (2010). «Mejora de competencias escritas exigidas para la profesión docente: qué tienen que escribir y en qué lenguas los maestros y futuros maestros». En: *XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Jaén, 1-3 diciembre). Jaén: SEDLL..

GARCÍA PAREJO, I.; AHERN, A. (2010). «The description of (teaching) language activities by students in the Degree of Bachelor in Early Childhood Education and Primary Education». En: *12th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing* (SIG) (Heidelberg, 8-10 septiembre). Heidelberg: EARLI SIG.

ICFES (1999). *Nuevo examen de estado: Propuesta general*. Bogotá: ICFES.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Decreto 2566* del 10 de septiembre. Bogotá: MEN.

MIRET, I.; TUSÓN, A. (1996). «La lengua como instrumento de aprendizaje». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 8, pp. 4-6.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996). «Un decálogo para enseñar a escribir». *Cultura y Educación*, núm. 2, pp. 31-41.

PÉREZ, M. (2005). «Elementos para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje». En VÁSQUEZ, F. (ed.): *La didáctica de la lengua materna*: Estado de la discusión en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

PROYECTO TUNING (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 3-64.

SCHNEUWLY, B. (2002). «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse». *Pratiques*, núm. 115-116, pp. 237-252.

UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)* 1997. París: Unesco.

— (1999). «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción». *Cuadernos ASCUN*, núm. 7.

URIBE, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos: Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

VASCO, C. (2003). «Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?». *Educación y Cultura,* núm. 62, pp. 33-41.

La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria[1]

Santiago Fabregat Barrios | Universidad de Jaén / CEP de Jaén
Antonio Gómez García | IES Albariza de Mengíbar (Jaén)

En este trabajo defendemos la necesidad de incluir y de articular las intervenciones destinadas a la mejora de la competencia textual del alumnado en el marco de un proyecto lingüístico de centro compartido por todo el claustro. Conforme a esta idea, la elaboración y la planificación de un proyecto lingüístico coherente pasa, necesariamente, por un acercamiento previo de posturas que posibilite la toma de decisiones consensuadas por parte de los docentes responsables de su aplicación. Se trata de una fase inicial, en la que la formación del profesorado ocupa un papel muy relevante y en la que la modalidad de formación en centros se perfila como el tipo de intervención más eficaz.

Palabras clave: *competencia en comunicación lingüística, expresión escrita, enseñanza secundaria, formación del profesorado, formación en centros.*

This article highlights the importance of designing actions aimed at improving students' textual competence within the framework of the school's language project shared by all the staff. In accordance with this idea, planning and creating a coherent language project must first involve bringing together positions to achieve consensual decisions by the teaching staff responsible for applying it. This is an initial stage where teacher training is very important; on-site training appears to be the most effective approach.

Key words: *Linguistic and communicative competence, writing skills, secondary education, teacher training, on-site training.*

Dans cet article, nous préconisons la nécessité d'inclure et d'articuler les interventions destinées à améliorer la compétence textuelle des élèves dans le cadre d'un projet linguistique de centre partagé par tous les professeurs. De ce point de vue, l'élaboration et la planification d'un projet linguistique cohérent passe nécessairement dans un premier temps par un rapprochement des positions qui puisse permettre la prise de décisions approuvées à la majorité par les professeurs responsables de leur application. Il s'agit d'une première phase où la formation des professeurs joue un rôle très important et où la modalité de formation dans les divers centres apparaît comme le type d'intervention le plus efficace.

Mots-clés : *compétence en communication linguistique, expression écrite, enseignement secondaire, formation des professeurs, formation dans les centres.*

1. El presente artículo forma parte de los trabajos del proyecto de investigación *El desarrollo de la competencia comunicativa: didáctica de la escritura en el currículum de Secundaria* (PIV-051/09), aprobado y financiado conforme a la convocatoria de la Orden de 14 de enero de 2009 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

1. Introducción

En los últimos años, a propósito de los resultados que vienen mostrando las pruebas diagnósticas llevadas a cabo tanto en el ámbito autonómico como en el de la OCDE (PISA), se está exigiendo al profesorado de las etapas educativas no universitarias una reflexión y una intervención integral y coordinada que produzca una mejora sustancial de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Esta necesidad es aún más acuciante, si cabe, en el ámbito de la expresión escrita.[2]

Se trata, además, de una situación particularmente acusada en la etapa de ESO, en la que la excesiva parcelación disciplinar de los saberes en numerosas áreas y materias provoca que un buen número de docentes identifiquen el desarrollo de determinadas competencias con el trabajo específico en áreas curriculares concretas. Sin embargo, resulta evidente que la mejora de las distintas competencias y, muy en especial, de la competencia en comunicación lingüística, sólo puede llevarse a cabo desde un enfoque interdisciplinar que facilite una intervención globalmente organizada y coordinada. Para lograrlo, se torna imprescindible un proceso previo de formación del profesorado de los centros de secundaria que permita a dicho profesorado afrontar en equipo la elaboración e implementación de un proyecto lingüístico de centro orientado hacia la mejora de esta competencia y, en particular, de la dimensión referida a la expresión escrita.

2. El proyecto lingüístico de centro

Antes de avanzar el tratamiento del tema, convendría determinar que entendemos por proyecto lingüístico de centro aquél que se fija como objetivo fundamental contribuir de forma eficaz al desarrollo de un alto grado de competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado de un centro educativo.

En este sentido, en nuestro país, el concepto de *proyecto lingüístico* aparece unido, al menos en un primer momento, a los procesos de normalización lingüística que tienen lugar en las comunidades autónomas con lengua propia tras la llegada de la democracia y con el posterior desarrollo del estado de las autonomías. Así puede comprobarse, entre otros, en los trabajos de Pérez Recarey y Serna (1997), de Ferrer (1997) y del equipo de profesorado de Kurtzebarri Eskola, de Aretxabaleta (Guipúzcoa) (AA.VV., 1997), referidos, respectivamente, al gallego, al catalán y al euskera.

No obstante, y aunque la elaboración de este tipo de proyectos suele vincularse, en un principio, a contextos de bilingüismo establecidos entre la lengua oficial y las distintas lenguas cooficiales, ya desde mediados de los años noventa son frecuentes los trabajos que abordan la dimensión plurilingüe del proyecto lingüístico de centro, tal como se apunta, entre otros, en las aportaciones de Serra (1996) y, con mayor grado de desarrollo, de Ruiz Bikandi (1997).

Con la llegada del nuevo siglo, se produce un impulso importante de la educación pluri-

2. Así se pone de manifiesto, entre otros estudios, en el *Informe general de resultados*, correspondiente a las pruebas de evaluación de diagnóstico, publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Durante los cursos, 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009, la expresión escrita ha sido la dimensión peor valorada, por debajo de la comprensión oral y de la comprensión lectora. Ya tratamos acerca de este aspecto en un trabajo anterior (Fabregat, 2009). Las denominadas *pruebas de evaluación de diagnóstico* van dirigidas al alumnado de 4.º de educación primaria y 2.º de educación secundaria obligatoria y su objetivo es medir el grado de desarrollo de las competencias básicas entre el alumnado andaluz, con una finalidad de tipo orientador y formativo.

lingüe en nuestro país, de la mano de distintos planes de fomento del plurilingüismo aprobados por las administraciones educativas,[3] de forma que el concepto de *proyecto lingüístico* tiende, por lo general, a ensancharse y gira ahora, de manera específica, en torno a dos propuestas metodológicas complementarias: el currículo integrado de las lenguas (CIL) y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

Sin embargo, a nuestro juicio, el verdadero salto cualitativo, en lo que a la concepción del proyecto lingüístico se refiere, tiene lugar al producirse su puesta en valor como instrumento útil no sólo en las comunidades autónomas con lengua propia o en los contextos de bilingüismo no reconocido oficialmente, sino también «en aquellos ámbitos territoriales en los que existe *una aparente* uniformidad lingüística» (González Riaño, 2004: 81).[4]

Esta circunstancia se pone de manifiesto, de manera objetiva, al someter al alumnado de la enseñanza obligatoria y, en particular, de la enseñanza secundaria a las diversas pruebas de evaluación externa a las que antes nos hemos referido, y en las que se detectan importantes carencias vinculadas con las habilidades lingüísticas básicas en L1, una situación que insta a establecer y a poner en marcha planes globales de mejora que impliquen a todo el profesorado del centro y, en la medida de los posible, a la comunidad educativa en su conjunto.[5]

3. El proyecto lingüístico de centro como instrumento de mejora de la competencia en comunicación lingüística

El concepto de *proyecto lingüístico* como plan global e interdisciplinar, de cuyo desarrollo es responsable todo el claustro de un centro educativo, implica la programación y la planificación de actuaciones concretas llevadas a cabo tanto desde las áreas lingüísticas como desde las áreas no lingüísticas del currículo. El objetivo fundamental de estas actuaciones –especialmente en aquellas comunidades en las que no existe una lengua cooficial– debe ser la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras.

Conforme a ello, pueden establecerse, con carácter general, cuatro ámbitos de intervención distintos, que responden a una concepción integradora del proyecto lingüístico de centro:[6]

- Actuaciones de mejora promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas de diagnóstico[7] o de otras pruebas de evaluación externa.

3. Por cercanía y por su carácter pionero, citaremos el Plan de Fomento del Plurilingüismo, impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005.

4. La cursiva es nuestra.

5. Una experiencia innovadora en esta línea es la impulsada por M.ª Antonia Gómez Vidal y Diego Arcos en el IES Mirador del Genil, de Iznájar (Córdoba). Una primera aproximación a su propuesta puede consultarse en Gómez Vidal y Arcos (2007).

6. Seguimos el trabajo coordinado por Maeso (2010: 3), en el que se ofrece al profesorado una propuesta destinada a la enseñanza integrada de las lenguas en el bachillerato.

7. Sólo en el curso 2008-2009, los centros docentes de secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía elevaron a la Inspección Educativa 23.505 propuestas de mejora en torno a competencias básicas, a partir de las pruebas de evaluación diagnóstica, la mayor parte de ellas vinculadas con la mejora de la competencia lingüística (véase *Informe general de resultados*, p. 37). En este ámbito de intervención, la propuesta de trabajo a través de tareas interdisciplinares consensuadas, en la línea de Gómez Vidal y Arcos, puede resultar eficaz. Dentro de estas tareas planificadas, se integrarían, entre otros aspectos, las técnicas de trabajo intelectual, el plan lector del centro y la planificación y elaboración de trabajos y proyectos de investigación, apoyados en la biblioteca escolar.

- Actuaciones de atención a la diversidad, en relación con dos aspectos: atención a la diversidad de capacidades y atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Actuaciones de currículo integrado, destinadas a coordinar la planificación y la práctica docente en las áreas lingüísticas del currículo.[8]
- Actuaciones de integración de lenguas y contenidos curriculares en áreas no lingüísticas, en torno a dos ejes fundamentales: enseñanza bilingüe, propiamente dicha, y enseñanza integrada de la lengua castellana y de los contenidos curriculares.

Esta última línea de intervención, y en concreto las actuaciones referidas a la enseñanza integrada del español y de los contenidos curriculares, es la que se vincula de forma directa con el objeto de nuestro trabajo, ya que subraya la importancia de que el profesorado de las áreas no lingüísticas asuma que enseña lengua al tiempo que ciencias naturales o educación física, y de que sea consciente, además, de que está contribuyendo a reforzar las habilidades lingüísticas del «alumnado con discapacidades o de origen extranjero» (Maeso, 2010: 3). Ejerce inevitablemente una función lingüísticamente ejemplar y modélica.

Dentro de esta orientación integrada e interdisciplinar, que viene a subrayar el enfoque comunicativo propio de la enseñanza de la lengua en la enseñanza secundaria obligatoria, el dominio de la expresión escrita ocupa un papel extraordinariamente relevante sobre el que el proyecto lingüístico de cada centro debe decidir, siempre a partir de las indicaciones expresas recogidas en la normativa de referencia aprobada por las distintas administraciones educativas.

4. Mejora de la expresión escrita y proyecto lingüístico de centro

Entre los principios pedagógicos de la enseñanza secundaria obligatoria, se destaca que «los centros elaborarán sus propuestas […] para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común». En este sentido, y en lo que se refiere al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, se especifica que «en esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita».[9]

En el caso particular de la expresión escrita, que es el que hoy nos ocupa, el proyecto lingüístico de centro debe aspirar a hacer de la mejora de esta dimensión uno de los ejes centrales del currículo, de modo que todo el profesorado del centro conozca y comparta unas mismas decisiones relativas a las tareas específicas que se lleven a cabo en las aulas para trabajar la producción escrita.

La toma de decisiones debe comprender aspectos relativamente obvios, tales como el consenso por parte de todo el claustro a la hora de establecer unas pautas comunes para la presentación de escritos, en la línea de lo que Gómez Vidal y Arcos (2007: 8) denominan «compromiso de escritura correcta», pero debe extenderse además a otros aspectos de mayor calado, que trataremos de apuntar de manera sintética:

8. Una propuesta de secuencias didácticas sobre currículo integrado de las lenguas en primaria y secundaria es la presentada por la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, coordinada, asimismo, por Maeso (2008).
9. Ley Orgánica 2/2006 de Educación, artículo 26. Se trata de principios generales, que competen al profesorado de todas las áreas y materias, tal como se desarrolla en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

- Establecer con claridad, a partir de la normativa vigente, los textos propios del currículo en sus diferentes niveles. Se trata de delimitar qué tipo de textos debe componer el alumnado en cada nivel educativo, de forma que el profesorado tenga a su disposición un mapa de tipologías, modalidades textuales y géneros discursivos que oriente su práctica en las diferentes áreas y materias. Con frecuencia, se tiende a poner el acento, exclusivamente, en los textos de tipo académico, olvidando que el currículo incluye asimismo textos de la vida cotidiana, textos de los medios de comunicación y textos de intención literaria.
- Orientar el trabajo que se lleve a cabo con las diferentes tipologías y modalidades textuales hacia la composición de textos, más que hacia el simple reconocimiento de sus características y estructuras básicas. De este modo, los docentes deben llegar a acuerdos metodológicos relativos a las técnicas de composición escrita, que den cuenta de las fases de planificación, textualización y revisión.
- Establecer y acordar mecanismos para la revisión y la corrección de escritos, en los que se contemple no sólo el tratamiento aislado del error, sino también la corresponsabilidad en la corrección y, en general, la puesta en marcha de un proceso objetivo de evaluación de la expresión escrita, que permita valorar la progresión del alumnado a este respecto.
- Diseñar instrumentos de apoyo válidos para abordar el trabajo específico de mejora de la expresión escrita desde todas las áreas del currículo, entendiendo siempre que no se trata de convertir a todo el claustro de un centro en expertos sobre técnicas de composición, sino en docentes capaces de aplicarlas de forma instrumental para integrar en la enseñanza de los contenidos propios de sus áreas las habilidades relacionadas con la expresión escrita.
- Planificar de manera integrada el trabajo específico de la expresión escrita, de modo que el conocimiento de la técnica de escribir se aprenda primeramente en las clases de lengua y, más adelante, se ejercite el dominio «de la producción e interpretación de textos en el resto de las áreas curriculares» (Gómez Vidal y Arcos, 2007: 5).

5. La formación del profesorado y el proyecto lingüístico de centro

Como acabamos de ver, al señalar los aspectos fundamentales que deben acordarse en relación con la expresión escrita, la puesta en marcha de un proyecto lingüístico implica un acercamiento inicial de posturas por parte de los integrantes del claustro, que ha de desembocar en la toma de decisiones consensuadas. Con carácter general, la implantación de un proyecto lingüístico en un centro de secundaria pasa por cuatro fases distintas (Maeso, 2010: 29):

1. Acercamiento de posturas: toma de decisiones.
2. Planificación y coordinación de las medidas consensuadas.
3. Secuenciación de contenidos comunicativos de cada área.
4. Seguimiento y evaluación.

Parece evidente que, en el desarrollo de las dos primeras fases, se encuentra implícito un itinerario de formación y, muy en particular, de

autoformación, imprescindible para el éxito del proyecto, en el que sería deseable que participara el mayor número de docentes posible,[10] con el concurso de agentes externos capaces de guiar el proceso y de ofrecer asesoramiento especializado cuando se requiera.

Se trata de un tipo de demanda formativa que se ajusta con claridad a las características de la modalidad de «formación en centros», cuyas coordenadas fundamentales trataremos de sintetizar a continuación.

6. El modelo de formación en centros

La expresión «formación en centros» designa «un enfoque de la formación continua y un conjunto de actividades realizadas por grupos de docentes o de centros, con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con determinados valores, principios y actividades» (Escudero, 2009: 89).

En la base de este modelo formativo se encuentra la necesidad de fortalecer la colaboración profesional dentro de los centros y de vincular la formación del profesorado a los problemas cotidianos a los que diariamente ha de responder en el desarrollo de su actividad.[11] Resulta innegable que la mejora de la competencia comunicativa del alumnado y, en particular, de la expresión escrita, forma parte de esa realidad a la que antes aludíamos y que la elaboración de un proyecto lingüístico con el fin de darle respuesta no puede afrontarse sin un trabajo cooperativo por parte del profesorado.

Entre las ventajas más destacables de la modalidad de formación en centros, al margen de su anclaje en lo cotidiano, convendría destacar las siguientes (Prados, 1999: 46-50):

- Valora la experiencia de los docentes y fortalece el ánimo profesional.
- Favorece la comunicación y la colaboración.
- Responde a los compromisos adquiridos.
- Une la mejora y la innovación con el desarrollo profesional del profesorado y del centro en su conjunto.
- Al actuar globalmente sobre el centro, puede provocar cambios relevantes.

A nuestro juicio, la necesidad de articular un proceso de formación en centros paralelo a la elaboración del proyecto lingüístico, especialmente en sus dos primeras fases–toma de decisiones y planificación–, radica, por una parte, en la conveniencia de que el proyecto sea percibido por el claustro como una necesidad vivida y no como una imposición externa y, por otra, en la posibilidad de contar durante el proceso con el apoyo de asesoramiento externo especializado, que ayude a encaminar el proyecto y guíe a los docentes en el diagnóstico de sus verdaderas necesidades.

En esta línea, la formación en centros puede contribuir, además, a eliminar inseguridades y a formar al profesorado, especialmente el de las áreas no lingüísticas, en la adquisición de aquellas competencias profesionales imprescindibles a la hora de llevar a cabo una propuesta didáctica que integre el aprendizaje de los contenidos específicos de sus respectivas áreas con el de las habilidades lingüísticas y, en particular, con la mejora de la producción escrita.

10. La tercera fase, de secuenciación de contenidos comunicativos por áreas, parece tener su espacio natural en cada uno de los departamentos didácticos.

11. Sobre formación en centros, pueden consultarse, además de los citados en el artículo, los trabajos de García Lupión *et al.* (2003) y de Escudero (2008).

7. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos defendido la necesidad de integrar la mejora de la expresión escrita en secundaria en el marco global de un proyecto lingüístico de centro. Para elaborarlo de manera cooperativa y consensuada, consideramos muy adecuada la puesta en marcha de un proyecto de formación en centros que sirva de guía durante la fase inicial de planificación.

Pueden coadyuvar decisivamente al éxito de este proceso una serie de factores, algunos de ellos externos al centro, otros de tipo interno, que querríamos enumerar a modo de cierre:

- Potenciar, de lo posible, por parte de las administraciones educativas, la existencia de plantillas estables de profesorado.
- Impulsar la elaboración, coordinación y desarrollo del proyecto desde el equipo directivo del centro.
- Integrar en el proyecto las buenas prácticas que ya se llevan a cabo en un centro en torno a la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
- Establecer los mecanismos adecuados para que el proyecto lingüístico se convierta en una parte sustancial del Plan de Centro y de su Proyecto Educativo.
- Facilitar la formación permanente de los docentes que se incorporen al centro, una vez iniciado el proyecto, con el fin de que puedan participar en él en el menor tiempo posible y con la preparación necesaria.

En cualquier caso, una tarea tan compleja como la mejora efectiva de la competencia en comunicación lingüística, y de la producción escrita en particular, entre el alumnado de un centro, no podrá abordarse con éxito si las propuestas plasmadas en los documentos de planificación no terminan traduciéndose en una profunda trasformación de las prácticas educativas, un cambio que sólo puede nacer de la propia convicción del profesorado y de su compromiso e implicación en aras de un proyecto común.

Bibliografía

AA.VV. (1997). «Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri Eskola». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 37-47.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

— (2009). *Evaluación de Diagnóstico 2008-2009: Informe general de resultados.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

ESCUDERO, J.M. (2008). «Para seguir pensando la formación en centros». *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 1, pp. 33-54.

— (2009): «Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica». En: PUELLES, M.; VIÑAO, A. (eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva.

FABREGAT, S. (2009). «Competencia lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany». *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 2, pp. 57-66.

FERRER, M. (1997). «La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 57-65.

GÓMEZ VIDAL, A.; ARCOS, D. (2007). «Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro». *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 7, pp. 1-16.

GARCÍA LUPIÓN, B. *et al*. (2003). «La formación en los centros, un reto para la formación permanente del profesorado en Andalucía en el siglo XXI». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2(4), pp. 91-100.

GONZÁLEZ RIAÑO, X. (2004). «El Proyecto Lingüístico de Centro: Un instrumento de planificación del plurilingüismo educativo». En: HUGUET, A.J.; NAVARRO, L. (coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 81-92). Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

«Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106, pp. 17158-17207.

MAESO, M.ª (coord.) (2008). *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

— (2010). *Proyecto Lingüístico de Centro*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

OCDE (2006). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. París: OECD.

PÉREZ RECAREY, C.; SERNA, M. (1997). «El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 25-35.

PRADOS, M.V. (1999). «La formación en centros: un camino para trasformar la cotidianidad de los centros». *Perspectiva* CEP, núm. 1, pp. 39-58.

«Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), núm. 5, pp. 677-773.

RUIZ BIKANDI, U. (1997). «Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 13, pp. 9-24.

SERRA, J.M. (1996): «Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro». En: SIGUAN, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 78-88). Barcelona: Horsori / ICE Universidad de Barcelona.

Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas[1]

Isabel García Parejo y Pilar Fernández | Universidad Complutense de Madrid

Las tareas de escritura autónoma suelen formar parte, en mayor o menor medida, de las prácticas letradas de las comunidades educativas que tienen como objetivo iniciar a los alumnos entre los 5 y los 6 años en el uso de la comunicación a través de la lengua escrita. El análisis de estas tareas dentro de diferentes contextos nos permite indagar, por un lado, sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en estas aulas y las oportunidades de aprendizaje que de ellas se puedan derivar para favorecer el desarrollo de la comunicación escrita y, por otro, sobre el concepto de escritura y de alfabetización en general. A través de estas tareas, los alumnos aprenden a identificar los diferentes contextos en que se producen diferentes actividades de escritura características de la comunidad académica, aprenden a reconocer y a usar las reglas que gobiernan dichas actividades, así como a posicionarse adoptando un papel determinado dentro de ellas.

Palabras clave: *escritura autónoma, alfabetización inicial, prácticas letradas, comunidad de prácticas.*

*Autonomous writing assignments are usually part of literacy practices in educational communities that aim to introduce pupils aged between 5 and 6 to the use of communication through written language (cf. Project APILE SEJ2006-05292). Study of these tasks in different contexts leads us to analyse the teaching strategies used in these classrooms and the learning opportunities derived from them, specifically those that favour the development of written communication and the concept of writing and literacy in general. Through these tasks, students learn to identify the different contexts in which writing activities are produced in these communities. They also learn to recognise and to use the rules that govern such activities, as well as to adopt a position or role within them (*cf. *Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).*

Key words: *autonomous writing, early literacy, literacy practices, community of practice.*

1. Este artículo forma parte del proyecto de investigación EDU2009-10321.

*Les tâches d'écriture autonome font généralement partie des pratiques lettrées des communautés éducatives qui ont pour but d'initier les élèves entre 5 et 6 ans à l'utilisation de la communication à travers la langue écrite (cf. Projet de recherche APILE SEJ2006-05292). L'étude de ces tâches dans différents contextes nous permet d'analyser, d'une part, les stratégies d'enseignement utilisées en classe ainsi que les opportunités d'apprentissage qui puissent favoriser de manière spécifique le développement de la communication écrite et d'autre part, le concept d'écriture et d'alphabétisation en général. À travers ces tâches, les élèves peuvent apprendre à identifier les différents contextes dans lesquels se produisent les activités d'écriture caractéristiques de la communauté académique, à reconnaître et à utiliser les règles qui régissent ces dernières, ainsi qu'à se situer en y adoptant un rôle déterminé (*cf. *Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).*

Mots-clés : *écriture autonome, alphabétisation précoce, pratiques lettrées, communauté de pratiques.*

1. Introducción

Las tareas de escritura autónoma han sido definidas dentro del proyecto de investigación APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita) como aquellas tareas en las que los alumnos, tras una propuesta realizada por el docente, tienen como objetivo final reproducir algún elemento escrito, esto es, parte de una palabra, una palabra completa, un grupo de palabras o un texto, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Los niños durante la asamblea, sentados en el suelo, están repasando y ampliando sus vocabulario sobre comidas típicas de Navidad.

MAESTRA: ¿Quién sabe escribir la palabra «turrón»?

(*Algunos niños levantan la mano y la maestra pide a N1 que salga.*)

N1: <turron>

MAESTRA: Está casi bien. Fíjate, turrÓÓÓN.

N1: (*Escribe el acento sobre la letra <o>.*)

8F1_G4.11 (Infantil 5 años, 14-12-07)[2]

En este artículo nos centramos en un aspecto del análisis etnográfico realizado dentro del proyecto de investigación APILE, cuyo objetivo general ha sido determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura.[3] Entendemos que un análisis a nivel microetnográfico puede contribuir a comprender las dinámicas que entran en juego en el desarrollo de la construcción de las identidades letradas, sobre todo de

2. Los nombres de los niños, así como de los colegios, han sido modificados para respetar su identidad. Desde aquí queremos dar las gracias a las familias y a las maestras que han colaborado con nosotros estos años y que han dado su autorización para hacer el seguimiento de sus hijos y de sus aulas. Las convenciones utilizadas para la trascripción siguen las utilizadas por Briz (1998: 14), y añaden otras específicas: <TEXTO>, cualquier texto escrito; <T>, cita de las letras. Por ejemplo, señala la letra <T>; [ ], cita de sonidos y sílabas. Por ejemplo, «estamos dando la [bru]». Cada fragmento queda identificado siguiendo los criterios establecidos en el equipo de investigación: 8, Comunidad de Madrid; F1, número del aula de un centro estudiado; G4.11, tipo de observación y número (en este caso, observación general 4), seguido del número de la tarea (en este caso, la 11). Entre paréntesis aparece el curso y la fecha exacta de la observación realizada.

3. El proyecto APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita), SEJ2006-05292, ha sido coordinado por Liliana Tolchinsky (UAB). Para más detalles de esta investigación véase, en los números de la revista *Lenguaje y Textos* 29 y 30, Alonso-Cortés y Llamazares (2009) y Llamazares y Alonso-Cortés (2009).

aquellas que tienen que ver con la participación de los sujetos en las prácticas de aula relacionadas con el aprendizaje de conocimientos sobre el lenguaje escrito que pasan, necesariamente, por el uso del lenguaje y la interacción orales. La observación de estas prácticas letradas nos ayuda a comprender, en definitiva, cómo la participación de los alumnos en ellas afecta a su forma de actuar y de ser como escritores y como lectores.

En este artículo adoptaremos una perspectiva sociocultural para aproximarnos al estudio de las prácticas de lectura y escritura que se producen en tres aulas de la Comunidad de Madrid (dos de educación infantil 5 años y una de primero de educación primaria). Desde esta perspectiva, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de aprendizaje favorecen las tareas de escritura autónoma?
2. ¿Es diferente según el perfil de la práctica docente en el que se desarrolla dicha tarea?
3. ¿Cómo contribuyen las tareas de escritura autónoma a la construcción de la identidad letrada de los sujetos?
4. ¿Influye la participación en este tipo de tareas en la exclusión o no exclusión de los sujetos en diferentes redes sociales, como por ejemplo las que se generan en la escuela?

2. El estudio sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita

Como hemos señalado anteriormente, el objetivo del proyecto APILE era determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento que los niños traen consigo, las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela y el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura. Para ello se diseñó una investigación en dos fases, una primera de carácter más descriptivo, cuyo objetivo era determinar los perfiles de prácticas docentes en las aulas de infantil 5 años y primero de primaria. Para ello se utilizaron métodos cuantitativos, elaborando un cuestionario que contestaron 2250 profesores (González, Buisán y Sánchez, 2009). El análisis factorial determinó cuatro factores o dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes:

- Factor 1: instrucción explícita del código.
- Factor 2: escritura autónoma.
- Factor 3: productos de aprendizaje.
- Factor 4: uso de emergentes.

El análisis de conglomerados de estos factores permitió identificar tres perfiles de prácticas docentes: instruccionales, situacionales y multidimensionales. Las prácticas instruccionales se caracterizan por una mayor frecuencia de los factores 1 y 3; las situacionales se caracterizan por una mayor frecuencia de los factores 2 y 4, y las multidimensionales presentan frecuencia elevada de todos los factores.

Una segunda fase del proyecto tuvo como objetivo la comprobación de la contribución de los conocimientos de los alumnos a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en infantil 5 años. Pero también en 6 años, eso suponía valorar hasta qué punto las prácticas docentes de las aulas de 5 años podrían influir en el aprendizaje de la lengua escrita. Para esta segunda fase, que duraría dos años, se diseñaron diferentes instrumentos de análisis: protocolos de evaluación del conocimiento letrado inicial y final de los alumnos, guías de observación de las prácticas letradas y del aprendizaje letrado en las aulas de infantil y primero de primaria, y entrevistas semiestructuradas para las maestras.

En este artículo, nos centraremos en un aspecto de la segunda fase: las observaciones de las prácticas letradas realizadas en las aulas de infantil y de primaria.

3. El estudio de las prácticas letradas en educación infantil y primaria[4]

Para buscar patrones comunes en diferentes prácticas letradas en los colegios que han participado en este proyecto contamos con el corpus general de datos recogido por el grupo de investigación. Ya que tanto el trabajo de campo como la trascripción de los datos los realizaban diferentes miembros del equipo, necesitábamos una unidad de ejemplo comparable en todas las clases y en todos los niveles. La unidad elegida fue la tarea, definida como una actividad de aula más o menos guiada, centrada en un tema o tópico y en la que existe una secuencia de intercambios comunicativos entre maestra y alumno, o entre alumnos, a propósito de un elemento escrito que debe producirse o comprenderse.

Por ejemplo, en una tarea como escribir una palabra, un grupo de palabras o un texto propuestos por la maestra, podemos observar, entre otras, interacciones a propósito de las normas de escritura (ortografía y caligrafía), el uso del material (escribir en el cuaderno de clase, separar con puntitos) o el proceso de composición escrita (planificación, textualización, revisión), lo que nos informa sobre ciertos patrones de comportamiento del estudiante-escritor: qué escribe, cómo, dónde, cuándo, con qué finalidad; además de darnos pistas sobre el modelo de alfabetización dominante en esa institución. Esto quiere decir que determinamos nuestras unidades de análisis en función de los objetivos y contenidos de las actividades, pero también en función del tipo de interacciones que provocan. Estas interacciones comunicativas pueden dar lugar a una división por secuencias construidas al observar quiénes participan en la tarea, con qué objetivo, cuándo, en qué condiciones y con qué resultados (Gumperz, 1982).

4. Método

4.1. Sujetos

En el estudio general participaron 27 centros escolares de Andalucía, Asturias, Cantabria, León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Euskadi y Madrid.. En la Comunidad de Madrid participaron en un principio seis aulas de infantil de un centro escolar privado, dos centros concertados y tres colegios públicos. En este artículo basamos nuestro estudio en dos aulas de infantil y una de primero de primaria: Colegio Cortes (infantil, 24 alumnos, perfil multidimensional), Colegio Rozas (infantil, 25 alumnos, perfil situacional) y Colegio Cortes (Primero, 25 alumnos, perfil instruccional).

4.2. Procedimiento

Las aulas de infantil fueron observadas durante el curso 2007-2008 y las de primero de primaria durante el curso 2008-2009. En los centros elegidos para este estudio se observaron una media de 16 tareas por aula, en sesiones de 45 minutos. En el centro F1 se pudieron grabar en video tres de ellas, dos sesiones correspondientes a las observaciones generales de las profesoras de infantil y de lengua inglesa y otra correspondiente a la observación de una actividad específica de escritura.[5]

4. Utilizamos la expresión «prácticas letradas» como equivalente de la expresión inglesa «literacy practices» (Heath, 1983; Street, 1984 y 1994; Barton, 1994 y 2001; Gee, 1996; Bloome *et al*., 2005). Es la expresión empleada por Teberosky y Soler (2003), entre otros. Para el término «literacy» referido al conjunto de los estudios sobre lectura y escritura, estamos hablando de «alfabetización», aunque algunos estudiosos prefieren el término «literacidad» (cf. Cassany, entre otros).

5. Las observaciones generales incluyen la descripción del contexto y la descripción de la dinámica de las tareas de aula, y las observaciones específicas son las observaciones que se pactan con las maestras en un día y una hora determinada porque la maestra considera que son características de sus prácticas letradas de aula.

5. Análisis de los datos

5.1. Tareas relacionadas con las palabras

Nuestro primer acercamiento a las tareas de escritura autónoma lo realizamos en el aula de infantil 5 años del Colegio Cortes. Este colegio se encuentra situado en la zona sur de Madrid capital. En esta clase de infantil, a cargo de una maestra con más de treinta años de experiencia, se trabaja, fundamentalmente, de manera oral. La escritura se realiza primero en la pizarra, y después se pasa ya al trabajo individual en fichas y cuaderno de Lamela (cuaderno cuadriculado y de dos rayas iniciadas por un trenecito), insistiendo en la grafía. Todas las fichas deben incluir el nombre y la fecha. La escritura tiene que ver con ejercicios de motricidad, listado de palabras, frases y dictados. Otro tipo de textos se realizan para acontecimientos especiales, por ejemplo: mensajes para el día de la paz; cartas para un compañero que se marcha a Ecuador; el diario de clase (un libro colectivo que están elaborando). Muchos de ellos se realizan en casa con la ayuda de los padres.

Aunque suelen predominar tareas de factor 1 y 3 (la maestra se preocupa por el código de manera explícita y por el producto), también es cierto que existen actividades de escritura autónoma y situacional (factor 2) y que la maestra suele aprovechar los emergentes que se presentan cada día si le resultan interesantes (factor 4), sin importarle alargar el tiempo de la asamblea y el tiempo de coordinación con su compañera de nivel para organizar actividades conjuntas.

En este contexto se desarrolla la actividad que reproducimos a continuación. Estamos en diciembre, y en la asamblea de la mañana la maestra va recordando el vocabulario de Navidad: las fiestas y los alimentos asociados a esas fiestas. Las palabras que van surgiendo se anotarán en la pizarra.

MAESTRA: Vamos a escribir palabras de la Navidad. (*Mirándome*.) Aquí en este *cole* no escribimos todo con mayúsculas, eso es de pequeños. (*Al niño que está con ella en la pizarra*.) Escribe «Papá Noel». ¿Cuántas palabras son?
N2: Dos. <Papa Nuel>
MAESTRA: ¿Qué falta?
N3: ¡Una tilde!
N2: <Papá>
MAESTRA: Y cuidado, «noel», no «nuel». (*Y la maestra deletrea toda la palabra acompañando con el lenguaje de signos, insistiendo en la articulación de la [o] y en su signo*).
N2: <Noel>
MAESTRA: ¿Qué pasa el 31 de diciembre?
N1: Termina el año.
N2: Es noche vieja.
MAESTRA: ¿Alguien sabe escribir «noche vieja»? (*Sale un voluntario designado por la maestra*.)
N3: ¿Se escribe con [be]?
MAESTRA: (*La maestra le responde con el lenguaje de signos*.)
N3: <Nochev y>
MAESTRA: Noche y vieja no.
N3: <Noche Vieja>
MAESTRA: Y al día siguiente…↑
NN: ¡El año nuevo!
MAESTRA: Comienza el año nuevo. ¿Quién sabe escribirlo?
(*Sale una voluntaria designada por la maestra*.)
N4: <Año>
MAESTRA: No pongas ya puntito, puntito.
N4: <Año Nuebo>
MAESTRA: Mira. (*La maestra le deletrea [nuevo] con el lenguaje de signos y N4 corrige*.)
N4: <Nuevo>

8F1_G4.11 (Infantil 5 años, 14-12-07)

5.2. Tareas relacionadas con los textos

Nuestro segundo colegio, Rozas, se ubica en un barrio de clase media alta de una ciudad residencial del noroeste de la Comunidad de Madrid. El aula de infantil está a cargo de una profesora con más de treinta años de experiencia, que formó parte del plan experimental de la reforma de la LOGSE. La dinámica del aula sigue unas pautas fijas que van asociadas a la asamblea diaria, por un lado, y a las actividades de lectura y escritura, por otro. En la asamblea se repasan las rutinas cotidianas del aula: la lista, la fecha, el tiempo... De igual manera, se provocan conversaciones relacionadas con la vida social de los niños. Estas conversaciones son las que dan origen a muchos temas de lectura y de escritura, así como a las posibles actividades que se realizan en los rincones. Por su parte, las actividades de lectura y escritura tienen que ver con la creación de textos, así como con el dictado y la copia.[6]

El acercamiento a la escritura se realiza siempre desde un planteamiento funcional, es decir, se presenta a los niños una situación comunicativa y un tipo de texto que debe generarse en diferentes situaciones sociales (comunicados a los padres, fiestas, visita al museo...). No observamos ninguna tarea en la que se estudien de forma descontextualizada las letras. Así, la mayoría de las tareas observadas en esta clase se corresponden con los factores 2 y 4, es decir, escritura autónoma y uso de emergentes.

En este contexto, presentamos la siguiente actividad, en la que podemos observar un ejemplo de cómo se procede en esta clase para acompañar a los alumnos en un proceso de composición de un texto escrito tras una visita a un museo.

MAESTRA: A ver, hoy quería que recordáramos algunos cuadros.

N1: *Las Meninas* que yo lo he visto.

N2: Cuando yo estaba en mi casa jugando con mi madre encontramos el cuadro de *Las Meninas*.

N4: Yo le conté todo el cuadro de *Las Meninas* cuando estábamos comiendo. Le conté tanto que se volvieron locos.

MAESTRA: ¿A quién se veía en el cuadro?

N1: Se veía a Velázquez.

Maestra: ¿En todos los cuadros se pinta?

N3: He visto a Felipe IV y también *Las Meninas*.

MAESTRA: ¿Qué otros cuadros vimos?

N1: *La rendición de Breda*.

MAESTRA: Nuño, ¿de qué trata el cuadro?

N5: Que se rindieron y por eso de llama «la rendición».

N4: Tenían muralla para que no les atacaran, pero si la abren por la noche hacen un plan, pero no entran tienen unos ganchos.

MAESTRA: ¿Qué más sabéis del cuadro de *La rendición de Breda*?

N4: Que Breda se rindió en una batalla.

MAESTRA: ¿Es un cuento?

N4: En el cuadro de las lanzas Breda se rindió.

MAESTRA: Podíamos escribir lo que hemos visto en el cuadro. Vamos a escribir entre todos lo que más nos ha gustado del cuadro. Pensad lo que tenemos que escribir.

N1: El nombre.

MAESTRA: El nombre arriba, y ahora ¿qué escribimos sobre el cuadro?

N2: Que es de Velázquez.

6. Para más detalles sobre la dinámica de estas aulas puede verse Fernández Martínez y Gómez García (2007) y las secuencias didácticas coordinadas por la profesora Fernández Martínez para la sección de recursos para docentes dentro del portal www.leer.es, Aves y mamíferos. Hacemos un libro para la biblioteca del aula (*http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/web_librosanimales/index.htm*).

MAESTRA: Escribimos que es un cuadro de Velázquez. <VELAZQUEZ PINTÓ EL CUADRO DE LAS LANZAS O LA RENDICIÓN DE BREDA>

N1: Tiene que tener un acento en la [o]. ¿Cuadro es con [ce] y lanzas con [zeta]? ¿Rendición será con [zeta]?

(*Comienza entonces un proceso de escritura colectiva en el que la maestra escribe en la pizarra lo que los niños van sugiriendo. Se revisa y corrige hasta que queda el texto definitivo aprobado por todos. Después, los niños se sientan en las mesas para hacer una escritura individual. La maestra les entrega una hoja blanca de papel, lápiz y goma de borrar.*)

8F11_E1 (Infantil 5 años, 14-12-07)

6. El libro de texto y la escritura autónoma en primero de educación primaria

Para presentar el contexto del aula de educación primaria, volvemos al colegio del sur de Madrid. La profesora de primero ha llegado nueva al centro este año, pero cuenta ya con más de veinte años de experiencia. Los alumnos están con ella en lengua y matemáticas, ya que el área de conocimiento del medio se imparte en inglés. Estas asignaturas se desarrollan siguiendo un libro de texto. Eso impone un ritmo de trabajo que impide cualquier salida fuera de programa, un programa que está centrado en el código escrito y en el contenido de lengua: familias de palabras, vocabulario desde formación de palabras, sinónimos y antónimos... Las interacciones se producen desde la profesora hacia los alumnos. Con todo, hemos observado que los alumnos participan de manera más individual y autónoma que en infantil, ya que hay muchas más preguntas a propósito de las dudas que tienen sobre las tareas.

Las actividades de escritura que se realizan en el aula de lengua están muy centradas en el aprendizaje del código escrito y en los formalismos de la escritura académica: cómo redactar y presentar problemas; los márgenes, la disposición en el papel. También se insiste en la posición de la espalda, la mesa, el lápiz… Los escritos de carácter literario y de otro tipo de géneros quedan para los «momentos especiales» y para casa: escriben cuentos, *christmas*, felicitaciones del día del padre… Pero, sobre todo, escriben ejercicios, copias y dictados. Por eso las interacciones que observamos en aula tienen que ver con estas tareas, tanto en español como en inglés. Así, las tareas en la clase de primero se corresponden esencialmente con los factores 1 y 3, esto es, instrucción explícita del código y preocupación por los productos de aprendizaje

En este contexto se desarrolla la actividad de escritura autónoma que reproducimos a continuación, y que hemos observado tanto en primero como en segundo curso de educación primaria. Para llegar a la escritura, se parte siempre de la lectura del texto escrito que propone el manual.[7] Los niños leen a coro lo que propone el libro, después leen individualmente por indicación de la maestra, y posteriormente se pasa al ejercicio de escritura.

(*La profesora se dirige a la pizarra y explica cómo se escribe la B mayúscula.*)

MAESTRA: Palo hacia abajo, cabezota y pongo las tres rayas.

7. Para una descripción detallada de las características de las prácticas de lectura y escritura en aulas de perfil instruccional véase Alonso-Cortés y Llamazares (2009) y Llamazares y Alonso-Cortés (2009) en esta misma revista.

(*A continuación explica cómo se escribe la b minúscula*.)

MAESTRA: Desde el punto subo, toco, bajo. Eso es lo que sucede si toco el caminito del medio.

MAESTRA: ¡A trabajar! Los niños que yo nombre sacan el cuaderno de Lamela y escriben 10 palabras con [be]. Ponemos la fecha corta. (*Y la profesora escribe en la pizarra 5-11-2008 y la tarea*.)

<Escribo 10 palabras con b>. ¿Quién me dice palabras con [be]? Paula.

Paula: Bata.

NN: (*Mucho jaleo porque gritan palabras*.)

MAESTRA: Sólo escucho a los niños que levantan la mano.

NN: Biberón, bata.

MAESTRA: (*Escribe en la pizarra*.) <batabiberón>. ¿Lo estoy haciendo bien?

N4: No.

MAESTRA: ¿Por qué?

N4: Porque no hay separación.

Maestra: Dejo dos puntos de separación. <bata . . biberón>

(*Entonces sí se ponen ya los niños con los cuadernillos de lengua y la profesora se sienta en su mesa y va llamando uno a uno a su mesa para ir corrigiendo. Empieza por los tres niños más retrasados, que utilizan un cuadernillo con ejercicios fotocopiados con un método de alfabetización de tipo silábico*.)

8F1_G1.1 (Primero 6 años, 5-11-08)

7. A modo de conclusión

Aunque por problemas de espacio no podemos detenernos en un análisis detallado de las interacciones presentadas, el acercamiento etnográfico a las prácticas letradas de estas aulas de infantil y de primaria en lo que se refiere al desarrollo de las tareas de escritura autónoma nos permite esbozar varias consideraciones que pueden ser motivo de reflexión y análisis en trabajos posteriores relativos al desarrollo de las competencias en comunicación a través de la lengua escrita. Por un lado, hemos observado que, a nivel global, la tarea de escritura autónoma se organiza alrededor de diferentes actividades y prácticas letradas que a veces se intersecan, como por ejemplo: desde recuperar de la memoria y decir en voz alta palabras que empiecen por una letra o sonido, escribir en la pizarra esa palabra, organizar una frase con esa palabra, contar cuántas palabras tiene esa frase, recordar qué elementos se escriben en mayúscula y por qué, hasta recuperar de la memoria acontecimientos vividos y asociarlos a conceptos (fiestas o alimentos), o pensamientos que se quieren expresar (lo que sabemos del cuadro de Velázquez). Estas actividades, realizadas en gran grupo, obligan a los participantes (niños y maestras) a desempeñar diferentes papeles, a utilizar diferentes materiales y códigos semióticos, y a activar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas (Wyatt-Smith y Cumming, 2001; Castanheira *et al*., 2001; García Parejo, 2007 y 2008).

Aunque estamos todavía en un proceso de análisis de las características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos que han participado en este proyecto, la observación etnográfica nos permite adelantar que, desde los primeros cursos, los niños aprenden una manera de hacer y de relacionarse con los textos a

través de estas prácticas. En las prácticas letradas instruccionales (aula 3), que parecen predominar en primero de primaria, la autoridad está centrada en el código representado a través de la palabra y de la frase, así como en el conocimiento que la maestra tiene sobre ese código. No hay una enseñanza explícita sobre lo que significa leer y escribir como procesos cognitivos complejos o actos comunicativos socialmente situados. Cuando, después de las actividades en grupo, el alumno se enfrenta a la tarea de escritura autónoma, el alumno a prende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, pero lo hace sin instrucciones, sin reflexión ni aclaración sobre los procesos que sigue ni sobre sus acciones, ajeno al uso social de la escritura y a otros modelos de alfabetización crítica (García Parejo, 2007 y 2008).

La tarea de escritura autónoma se convierte, así, y eso lo aprenden los niños, en un medio que sirve, a su vez, para tareas de control, o para tareas de aprendizaje metalingüístico en una sola lengua, lo que no favorece el desarrollo de estrategias múltiples y variadas de aprendizaje. Los alumnos que llegan de un entorno con prácticas situacionales (aula 2) pueden encontrar más dificultades en este tipo de entornos instruccionales, ya que las tareas no se van a basar en la negociación de significados con los alumnos, los emergentes del aula ni la búsqueda de equilibrio entre los procesos y los productos de aprendizaje. Los alumnos que llegan de entornos multidimensionales, por su parte, pueden sufrir menos «choque cultural» en lo que se refiere al tipo de ejercicios. Sin embargo, todos tendrán que aprender que es la maestra, cada nueva maestra, la que conoce y organiza el conocimiento letrado y la que indica cómo se escribe, cuándo se escribe, dónde se escribe. Y, generalmente, con un único destinatario, la maestra. Aprenden, así, desde primero de primaria, cuando no desde infantil, que la escritura son, sobre todo, tareas asociadas a los ejercicios de clase, la ortografía y los deberes para que los corrija la maestra. Queda por analizar cómo han sido los progresos en lectura y escritura de estos alumnos a lo largo de estos años en estos diferentes contextos y en los ámbitos de estudio que decidimos al principio de la investigación. Con todo, esta mirada etnográfica nos sugiere que sería necesario integrar en las prácticas de aula modelos críticos de alfabetización (Street, 1984) para asegurar la construcción de identidades letradas más ricas y, con ello, el desarrollo de competencias en comunicación lingüística también más completas.

Bibliografía

ALONSO-CORTÉS, M.D.; LLAMAZARES, T. (2009). «Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura». *Lenguaje y Textos*, núm. 29, pp. 153-164.

BARTON, D. (1994). «The social impact of literacy». En: VERHOEVEN, L. (ed.). *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (pp. 185-197). Amsterdam: John Benjamins.

— (2001). «Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world». *Language and Education*, núm. 15(2-3), pp. 92-104.

BLOOME, D. *et al*. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Londres: LEA.

BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmalingüística*. Barcelona: Ariel.

CASTANHEIRA, M.L. *et al*. (2001). «Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices». *Linguistics and Education*, núm. 11(4), pp. 353-400.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M.P.; GÓMEZ GARCÍA, M.J. (2007). «La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos». En: ÁLVAREZ ANGULO, T. (coord.). *La magia de las letras: El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria* (pp. 119-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA PAREJO, I (2007). «El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe». En: GUASH, O; NUSBAUM, L. (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 61-74). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

— (2008). «Los 'apoyos de lengua': análisis microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2.º de la ESO». En: *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y retos: Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* (pp. 67-80). Murcia: Universidad de Murcia.

GEE, J. (1996). *Social linguistics and literacies*. Londres: Falmer Press, 1990.

GONZÁLEZ, X.-A.; BUISÁN, C.; SÁNCHEZ, S (2009). «Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32(2), pp. 153-170.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLAMAZARES, T.; ALONSO-CORTÉS, M.D. (2009). «Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 179-193.

STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1994). «Cross cultural perspectives on literacy». En: VERHOEVEN, L. (ed.). *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications* (pp. 95-112). Amsterdam: John Benjamins.

TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsori.

WYATT-SMITH, C.; CUMMING, J. (2001). «Examining the literacy-curriculum relationship». *Linguistics and Education*, núm. 11(4), pp. 295-312.

Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias

Alejandra Andueza | Grupo Didactext. Universidad Complutense de Madrid

Este artículo presenta un proyecto de escritura diseñado para promover el aprendizaje significativo de conocimientos científicos y la adquisición de la competencia discursiva propia de las ciencias. En este sentido, se exponen brevemente los supuestos teóricos que fundamentan esta propuesta didáctica, la cual se desarrolla a lo largo de seis sesiones, que tienen como propósito elaborar un número monográfico de una revista de divulgación científica integrada por una serie de artículos redactados por los estudiantes. Estos artículos surgen de un proceso reflexivo de composición textual en el que se hace hincapié en la planificación, la revisión y el análisis de los elementos retóricos y de contenido del texto.

Palabras clave: *escribir para aprender, aprendizaje significativo, competencia discursiva, proceso de escritura.*

This article presents a writing project designed to promote meaningful learning of scientific concepts and the acquisition of scientific discourse competence. In the first part we briefly set out the theoretical approach that underlies our teaching proposal and in the second part we carry it out over six sessions in which students work on an edition of a popular science journal to include a series of articles written by them through a reflexive writing process focused on planning, revising and considering and analysing rhetoric and thematic aspects of their texts.

Key words: *writing to learn, meaningful learning, discursive competence, writing process.*

Cet article présente un projet d'écriture conçu pour promouvoir l'apprentissage significatif des connaissances scientifiques ainsi que l'acquisition de la compétence discursive propre aux sciences. À cet effet, dans une première partie nous exposons brièvement les bases théoriques de notre projet didactique effectué sur six sessions dans le but d'élaborer un volume monographique d'une revue scientifique sur la base d'articles d'étudiants qui sont le fruit d'un processus d'écriture réfléchi dans lequel la planification, la révision, ainsi que l'analyse des aspects rhétoriques et thématiques de la composition écrite occupent une place de choix.

Mots-clés: *écrire pour apprendre, apprentissage significatif, compétence discursive, processus d'écriture.*

La composición de textos es una poderosa herramienta didáctica que puede ser utilizada, entre otras cosas, para promover el aprendizaje (Emig, 1977; Tinjälä, 1998), transformar las estructuras de conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) y modelar el pensamiento (Applebee y Langer, 1987) de los estudiantes de cualquier asignatura; sin embargo, su enseñanza y aprendizaje suele estar relegada a la clase de lenguas ya que, en las otras áreas del currículo, solo se utiliza como medio para registrar información y demostrar conocimientos.

En vista de lo que anterior, el presente artículo propone integrar la composición de textos en el trabajo de aula de la clase de ciencias ya que esto, por un lado, favorece que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos mediante un aprendizaje más significativo y duradero y, por otro, perfecciona su competencia discursiva (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1996*a* y 1996*b*) y, con esto, su capacidad de comprender y producir textos informativos, fundamentales para la enseñanza de conceptos científicos.

Lo anterior se debe, por una parte, a que la escritura cumple una función epistémica ya que construye y estructura los conocimientos en la mente del escritor y, por otra, a que es esencial para la adquisición de la competencia discursiva mediante la cual se elaboran y transmiten esos conocimientos. De hecho, durante el proceso de composición textual, las ideas, los saberes y las creencias se van modificando y refinando porque los conocimientos preexistentes establecen relaciones significativas con los nuevos y cobran otros significados (Ausubel, 1962) que están determinados por los géneros discursivos que estructuran la comunicación en formas arquetípicas (Bajtín, 1982) y que son fundamentales de aprender ya que ofrecen recursos lingüísticos que ayudan a organizar y pensar nuevas relaciones entre las ideas, dado que existe una estrecha relación entre las prácticas de escritura y la producción y el uso del conocimiento disciplinario (Bazerman *et al*., 2005).

Más aún, según Sanmartí (2007), para aprender conocimientos en una asignatura resulta imprescindible aprender a hablar, escuchar, leer y escribir del modo en que se habla, se escucha, se lee y se escribe en esa área de estudio. A nuestro juicio, esto debería ser un objetivo fundamental de aprendizaje, ya que no sólo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la lógica y el método mediante los cuales se generaron y se transmitieron esos conocimientos.

Para que lo anterior surta efecto, es necesario que los estudiantes que suelen componer textos mediante un *proceso automatizado* –en el que se limitan a transcribir, con mayor o menor coherencia y cohesión, las ideas y los conocimientos que tienen acerca del tema, respetando, dentro de sus posibilidades, las convenciones impuestas por el género discursivo– aprendan a escribir mediante un *proceso reflexivo* en el que se genere una representación mental del texto que se va a escribir, se establezcan los propósitos de dicho texto y se reflexione acerca de cómo se va a escribir (aspectos retóricos) y de qué se va a escribir (aspectos de contenido).

En este sentido, la propuesta didáctica que se ofrece a continuación se centra en trabajar las habilidades y competencias que, a grandes rasgos, diferencian ambos procesos de escritura. Estas diferencias, en pocas palabras, consisten en que, en un proceso reflexivo de escritura, los autores, por un lado, tienden a *planificar* y a *revisar más* –y mejor– el texto que están escribiendo y, por otro, tienden a consi-

derar e interrelacionar más –y mejor– tanto los *aspectos retóricos* –propósitos del texto, audiencia que lo leerá, género discursivo, entre otros– como los *aspectos de contenido* (ideas, creencias y conocimientos sobre los cuales se va a hablar) que en el proceso de escritura automatizado (Bereiter y Scardamalia, 1987).

1. Un proyecto de escritura: la edición de una revista de divulgación científica

A partir de los supuestos teóricos que hemos expuesto brevemente, ofrecemos una propuesta didáctica para escribir textos informativos, en concreto, artículos de divulgación científica, ya que se caracterizan por «su voluntad de "hacer comprender" –no solamente decir– determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento» (Álvarez, 2005: 125). Esta propuesta orientará al profesor en la preparación, realización y evaluación de un proyecto de escritura consistente en la creación de una revista de divulgación científica cuyo producto será un número monográfico sobre algún tema de estudio que se adecue al currículo, a los intereses de los alumnos y a los objetivos de aprendizaje del profesor. En principio, los textos deberían ser versiones simplificadas de los artículos de la revista *Investigación y Ciencia*, que recogen temas de interés, tienen una exposición muy clara, ofrecen bibliografía complementaria y, además, utilizan de manera adecuada los elementos paratextuales propios del texto expositivo (títulos, subtítulos, imágenes, tablas, gráficos, etc.). Con todo, el proyecto de escritura bien podría tomar otras revistas como modelo si se estima conveniente, como *Muy Interesante, GEO, National Geographic*, entre otras.

Este proyecto de escritura está pensado para los últimos dos años de secundaria, pero también puede ser perfectamente utilizado en bachillerato e, incluso, en cursos inferiores si se adecuan las exigencias del texto. En este sentido, el tema y el nivel de complejidad y de rigor con el que dicho tema será abordado deberían ser discutidos y negociados entre todos.

Se propone, pues, la realización de un proyecto de escritura cuyos propósitos son: aprender conocimientos de la asignatura de ciencias y perfeccionar la competencia discursiva de los escritores, específicamente su dominio del texto expositivo. Para esto se elaborará una revista de divulgación científica, tomando como modelo *Investigación y Ciencia*. Cada alumno escribirá de manera reflexiva un artículo relacionado con el tema general de la revista, a lo largo de una serie de etapas determinadas por diversas secuencias de actividades, que se expondrán en el apartado que viene a continuación. El proyecto está basado en el modelo de desarrollo de proyectos de escritura de Camps (2003) –fundamentado, a su vez, en los postulados de la escuela moderna. Este modelo consta de tres etapas, a saber: *preparación*, *realización* y *evaluación*. En la etapa de preparación se establecen las características generales del proyecto que se va a realizar, se explicita el propósito que tiene llevarlo a cabo y se determinan, además, los parámetros de la situación discursiva. En la realización se lleva a cabo la producción del texto y, con esto, el aprendizaje del género discursivo y del conocimiento disciplinar. Por último, en la evaluación, el docente, junto con los estudiantes, realiza actividades de metacognición con el propósito de reflexionar acerca del proyecto en su totalidad –proceso de escritura y producto– para determinar qué aprendizajes se lograron y cuáles no.

1.1. Primera etapa: la preparación

En esta fase se deben determinar los objetivos de aprendizaje del proyecto y delinear las actividades que los estudiantes van a realizar para conseguirlos. Ambos aspectos pueden ser abordados como se muestra en el cuadro 1, que sintetiza los objetivos de aprendizaje del proyecto y las actividades genéricas que sirven para conseguir esos objetivos. En esta etapa de preparación resulta fundamental negociar con los estudiantes los parámetros de la situación discursiva y las características de los textos que se pretende producir a lo largo del proyecto, de modo que se adecue a los intereses y a las necesidades de los estudiantes, a las demandas del currículo y a la planificación del profesor.

1.2. Segunda etapa: la realización

Como ya se expuso, la realización del proyecto de escritura implica el desarrollo de un proceso que contempla diversas etapas: planificar, escribir, revisar y editar, para lo cual es necesario que el docente diseñe y elabore herramientas que orienten a los estudiantes durante el proceso de escritura (*cf.* Didactext, 2006; García Parejo, 2007 y 2011). En términos concretos, estas herramientas son guías didácticas que proponen secuencias de actividades pensadas para que el alumno planifique, escriba, revise y edite su texto. Esto se puede realizar a lo largo de seis sesiones, que cuentan con diversas guías de actividades que pueden ser contextualizadas, adaptadas o perfeccionadas de acuerdo con las necesidades del profesor y las características particulares de la revista que se quiera elaborar.

La primera sesión, a la que denominamos «Planificación del texto», tiene como objetivo que los escritores se formen una representación mental del texto que van a escribir (un texto ideal que intentarán materializar a lo largo del proceso de escritura). Para orientar a los alumnos en la formación de esa representación mental, se propone una serie de actividades diseñadas para que los estudiantes reflexionen, analicen y tomen decisiones respecto de los elementos de contenido y los aspectos retóri-

Cuadro 1. Relación entre los objetivos de aprendizaje y el proyecto de escritura

A. Objetivos de aprendizaje: ¿qué tenemos que aprender?	B. Formulación del proyecto de escritura: ¿qué tenemos que hacer?
• *Conocimiento disciplinar* relativo a la clase de ciencias, determinado de acuerdo con las exigencias del currículo, los intereses y las necesidades de los alumnos, y los objetivos del profesor. • Cómo es la *estructura de los textos expositivos* que se van a escribir, cuáles son sus particularidades lingüísticas y sus condiciones de uso en ciencias. • Cuáles son las diferentes *etapas del proceso de escritura* que llevan a cabo los escritores maduros y cuáles son los conocimientos y las habilidades que se ponen en juego durante la escritura de un texto.	• *Elegir el tema* que será objeto de aprendizaje, e invitar a los estudiantes a investigar acerca de él para recabar información, datos, imágenes, gráficos, etc., que sirvan de apoyo al contenido del texto. • *Dar modelos de artículos* de divulgación (se sugiere la revista *Investigación y Ciencia*) para analizar, enseñar y aprender cuál es su estructura y sus particularidades textuales y paratextuales, entre otras. • *Diseñar y elaborar herramientas* que orienten a los alumnos durante el proceso de escritura y los guíen en la realización de las diferentes fases implicadas en él.

cos que determinarán su texto (véase la guía 1 en el cuadro 2). Tras estas actividades, los alumnos pueden tener relativamente definido qué es lo que van a escribir –el tema específico y las ideas, las creencias y los conocimientos respecto de ese tema que querrán elaborar durante la composición del artículo–; sin embargo, esto no es suficiente: también necesitan saber cómo lo van a escribir, y para esto resulta necesario que analicen diversos textos pertenecientes al género discursivo –artículos de divulgación– y descubran cuál es su estructura textual y sus particularidades lingüísticas. Para esto, el docente o los mismos estudiantes pueden traer al aula artículos reales para analizar las características retóricas que suelen estar presentes en este tipo de texto, como, por ejemplo, qué partes suelen componer la estructura textual, qué función tiene cada una de ellas, con qué registro de lenguaje están escritas, qué tipo de información gráfica incluyen, cómo son los títulos, los subtítulos, los recuadros, las tablas de datos, los gráficos, etc. (la revista *Investigación y Ciencia* publica algunos en su web). Se sugiere al profesor que, si lo estima necesario, profundice un poco sobre este tema (puede consultar: Van Dijk, 1997; Camps, 2003; Álvarez, 2005; entre otros) para que pueda explicitar cómo se manifiestan esas características en los textos reales, lo cual servirá a los estudiantes de guía y modelo para la composición de sus propios textos.

La segunda sesión, a la que denominamos «Representación mental del texto y elaboración del plan de escritura», tiene como propósito que los estudiantes produzcan el plan de escritura

Cuadro 2. Guía de actividades para la primera sesión

Sesión 1: Actividades para la planificación del texto expositivo	
GUÍA 1	Lee, analiza y responde las siguientes preguntas: 1. De acuerdo con el tema central que se abordará en la revista, ¿qué aspecto específico te gustaría tratar en tu texto? Tomando en cuenta tus intereses, tus experiencias y tus conocimientos, plantéate una pregunta que te parezca interesante de responder mediante la composición del texto. Debe ser una pregunta compleja cuya respuesta no sea obvia y que no se responda en un solo párrafo. Cuando lo hayas decidido, apúntalo en tu cuaderno. 2. Ahora reflexiona: ¿qué sabes acerca del tema? Haz una lista de lo que sabes usando palabras, conceptos clave u oraciones breves que sirvan para identificar tus conocimientos. 3. Analiza la lluvia de ideas que has hecho y, con la ayuda de tu profesor y tus compañeros, apunta qué otra información necesitas recopilar y dónde puedes encontrarla, para ampliar y profundizar tus conocimientos sobre el tema que has escogido. 4. Luego, de manera independiente, consulta las fuentes que tengas a tu disposición (Internet, biblioteca…), recopila la información y luego selecciónala de acuerdo con el nivel de importancia que tiene para el texto que vas a escribir. Pon especial interés en los datos, las tablas, los gráficos, las infografías, etc., que pueden contener información de utilidad para reproducir en tu texto. No olvides apuntar de dónde sacaste la información, puesto que será necesario explicitarlo cuando la incluyas en tu texto.

propiamente dicho, que servirá para orientar el proceso de escritura y resolver los problemas que surgirán a lo largo de la composición textual. Para esto, la guía 2 (véase cuadro 3) propone tres actividades diseñadas para que el escritor –a la luz de lo trabajado previamente– fije las metas y submetas que pretende alcanzar con la escritura del texto (de acuerdo con la audiencia a la que está destinado), esboce los principales elementos que incoporará en su texto y los organice de acuerdo con la estructura textual y las características propias del tipo de texto que va a escribir, siguiendo el modelo o los modelos analizados durante la sesión 1. El plan de escritura será, entonces, una representación relativamente abstracta del texto que se va a componer, la cual contempla elementos relativos al qué y al cómo se va a escribir. Esta planificación ayudará al estudiante a generar, seleccionar, jerquizar y organizar las ideas y los conocimientos que quiere transmitir, estableciendo relaciones entre los conocimientos y las ideas. Este significado global se configurará de acuerdo con la estructura textual del articulo de divulgación y esto, en cierta medida, contribuirá a la coherencia y la cohesión del texto. Este plan de escritura sirve para iniciar el proceso; sin embargo, conforme éste avanza, el plan se modifica, ya que el conocimiento se transforma y las ideas se modelan, con lo cual no se debe esperar que lo planificado en una primera instancia se materialice de manera exacta en el producto final porque, de hecho, esperamos que las estructuras cognitivas sean diferentes cuando se inicia el proceso de escritura y cuando termina. Por lo tanto, obligar a los alumnos a atenerse al plan inicial de escritura podría constreñir la infinidad de procesos cognitivos que tienen lugar durante una actividad tan rica y compleja como es redactar un texto.

Una vez conseguido el plan de escritura, la tercera sesión se centra en la redacción de la *primera versión del texto*. Dado que son muchos los aspec-

Cuadro 3. Guía de actividades para la segunda sesión

	Sesión 2: Actividades para la elaboración del plan de escritura
GUÍA 2	1. Reflexiona y toma notas sobre los siguientes aspectos del texto que vas a escribir. • ¿Cuál es el propósito de tu texto? (Para qué, por qué lo vas a escribir). • ¿Cómo es el texto que vas a escribir? ¿Tendrá una introducción, un desarrollo y una conclusión? ¿Con qué características específicas? • ¿A qué audiencia está destinado el texto? ¿Qué estilo vas a utilizar para dirigirte a ella? 2. Esboza las ideas principales que quieres transmitir mediante tu texto, estableciendo relaciones y asociaciones entre ellas. Para ello puedes elaborar un mapa conceptual o ayudarte con un organizador gráfico. 3. Elabora un esquema global del texto que vas a escribir. Organiza tus ideas y conocimientos de acuerdo con la estructura del texto expositivo, cuidando que la secuenciación sea coherente. Ten en cuenta la información que has recopilado. Dentro de lo posible, indica dónde vas a insertar elementos paratextuales (como títulos, subtítulos, gráficos, tablas, etc.), si los hay.

tos que intervienen –ideas, conocimientos, estructura textual, coherencia, cohesión, léxico, entre otros–, a los escritores les resulta muy difícil atenderlos todos de una vez, puesto que la tensión cognitiva que esto supone es demasiado alta; por lo tanto, aspectos como la gramática, la ortografía o el estilo son secundarios en esta fase de textualización, cuyo propósito fundamental es concertar en el papel las ideas y los conocimientos que se quieren transmitir, estableciendo relaciones adecuadas entre ellos. La idea es que los alumnos centren su atención en verbalizar el sentido global de lo que quieren decir de acuerdo con el tipo de texto, y para ello, el plan de escritura es una ayuda fundamental, dado que reduce la necesidad de retener en la memoria la información que quieren transmitir y les sirve de hilo conductor para la organización del contenido (Agosto y Picó, 2007).

El objetivo de la cuarta sesión es que los estudiantes *revisen* el borrador que han escrito, detecten las deficiencias que tenga y sean capaces de subsanarlas reescribiendo el texto (Álvarez Angulo, 2010). La revisión es muy importante en el proceso de escritura porque invita al escritor a asumir una postura crítica respecto de su texto y a reflexionar acerca de la idoneidad del *qué* y el *cómo* ha escrito; en otras palabras, revisar implica transformar el texto para que se asemeje el máximo posible a la representación mental que el escritor tiene de él. Para ayudar al escritor a descubrir las deficiencias de lo que ha escrito, la guía 3 ofrece una pauta de revisión centrada en los aspectos globales del texto, que podrá ayudar a los estudiantes a detectar, diagnosticar y reparar los problemas que pueda presentar su texto (véase cuadro 4). Se propone elaborar una tabla con cuatro columnas. La primera contiene las preguntas; la segunda, la opción «sí»; la tercera, la opción «no», y la cuarta, un espacio para hacer comentarios y registrar ideas para modificar el texto.

Cuadro 4. Guía de revisión del borrador

	Sesión 4: Preguntas para construir la pauta de revisión del borrador
GUÍA 3	(Adaptado de Cassany, 1995). • El texto ¿se ajusta a los parámetros de la situación discursiva acordados con el profesor? • ¿Está bien estructurada la exposición de ideas y conocimientos? • Las diferentes partes del texto ¿se relacionan de manera coherente? • ¿Se corresponde con la estructura del texto expositivo? • En términos generales, ¿dice lo que pretendo que diga?, ¿qué hace falta agregar, eliminar o transformar para que el texto cumpla con su propósito? • ¿Contiene información suficiente? • ¿Qué elementos paratextuales podría añadir o quitar? • ¿La información relevante ocupa las posiciones importantes, al principio del texto, de los apartados o de los párrafos? • ¿Cada párrafo trata de un subtema o aspecto distinto? • ¿Tiene una extensión adecuada?

Las respuestas que los escritores den a la pauta orientarán la quinta sesión, dedicada a la *reescritura del borrador*. Conforme los estudiantes vayan dando por terminada la segunda versión del texto, pueden intercambiarlo con sus compañeros y hacer una revisión centrada en los aspectos relativos a la superficie textual que fueron relegadas a un segundo plano durante las primeras versiones (ortografía, concordancia gramatical, uso del vocabulario, estilo, etc.). Las correcciones y las sugerencias de los compañeros pueden ser de mucha utilidad, ya que un lector externo, con frecuencia, percibe mejor los errores de este tipo que el escritor mismo.

Finalmente, se sugiere dejar una sexta sesión para *editar el texto* de acuerdo con la última revisión. De ser posible, resultaría ideal utilizar procesadores de textos que permitan organizar el documento en columnas, insertar imágenes, etc. La revista, además, debe contar con una portada, una contraportada, un índice, etc., que deberán ser elaborados en equipo, de acuerdo con los gustos, los intereses y las habilidades de los estudiantes, sin perder de vista que la estética debe mantener cierta coherencia con el tema y el público previsto al inicio del proyecto. Por último, se puede organizar una exposición de los artículos de modo que los estudiantes puedan compartir sus aprendizajes.

1.3. Tercera etapa: la evaluación

De acuerdo con Camps (2003), todo proyecto de escritura debe contemplar una etapa final de evaluación para reflexionar acerca de qué se ha hecho y qué se ha aprendido. La evaluación de lo que se ha hecho debe incluir tanto el proceso –las actividades de planificación, las sucesivas versiones, las revisiones, la actitud y el grado de compromiso, entre otros– como el producto –la revista en sí como un todo y también cada artículo en particular–. Ambos, proceso y producto, deberían representar un porcentaje equivalente de la calificación, si la hubiere.

Por otra parte, para evaluar qué y cómo se ha aprendido, lo más ventajoso es realizar actividades metacognitivas que ayuden a reflexionar acerca de los aprendizajes, los logros y las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante el proceso de escritura del texto. Lo anterior vale también para tomar conciencia respecto de qué conocimientos y habilidades deberían llegar a dominar por ser fundamentales para progresar en la adquisición de la competencia escrita.

2. Conclusión

Con esta propuesta didáctica buscamos promover la realización de proyectos de escritura en todas las asignaturas, no sólo porque beneficia el aprendizaje significativo de conocimientos disciplinares y la competencia discursiva, con todo lo que ello implica, sino también porque promueve una manera diferente de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pone a los estudiantes como centro del trabajo de aula y los considera como agentes de su aprendizaje y constructores de su conocimiento. En este sentido, la función del docente consiste en orientar el aprendizaje, mediando, colaborando y supervisando el proceso de escritura, a la vez que dando sugerencias para mejorar los textos, aportando información nueva y su juicio crítico como lector competente.

En este sentido, la presente propuesta es, ante todo, un ejemplo que sirve para ilustrar un posible modo de incorporar la escritura como herramienta de aprendizaje en las diferentes

áreas del currículo. Por esta razón, los parámetros de la situación discursiva que aquí proponemos son completamente modificables de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que el profesor desee conseguir, con lo cual, en vez de realizar una revista, se puede crear un periódico, un manual de instrucciones, un folleto, una narración, un ensayo de opinión, una crónica, un informe de laboratorio, etc., o cualquier otro género discursivo que pueda ser interesante para los estudiantes y funcional para los objetivos del profesor, así como revistas de otras disciplinas como teatro, literatura, historia, música, etc.

De acuerdo con lo anterior, lo fundamental es tener en cuenta que la escritura es un proceso que consta de una serie de etapas a través de las cuales los escritores aprenden, transforman sus creencias, enriquecen sus ideas y mejoran su competencia discursiva con la ayuda del profesor, que es quien orienta, aporta herramientas –como las que hemos expuesto–, ofrece su juicio como experto en la materia que enseña y su ojo de lector competente y, muy especialmente, mantiene la motivación y la voluntad de los estudiantes de realizar de manera cabal el complejo, desafiante y enriquecedor proceso que es escribir un texto de manera reflexiva.

Bibliografía

AGOSTO, S.; PICÓ, R. (2007). «La integración de conocimientos lingüísticos para mejorar la competencia escrita en escolares de educación primaria». *Filología,* años XXXVIII-XXXIX, 2006-2007, pp. 201-222.

ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

— (2007). «Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en colaboración en educación primaria». En: ÁLVAREZ, T. (dir.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 79-102). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.

APPLEBEE, A.; LANGER, J. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

AUSUBEL, D.P. (1962). «A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention». *Journal of General Psychology*, núm. 66, pp. 213-224.

BACHMAN, L. (1995). «Habilidad lingüística comunicativa». En: LLOBERA (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Madrid: Edelsa.

BAJTÍN, M.M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En*: Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI, 1979.

BAZERMAN, C. *et al.* (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press.

BEAUGRANDE, R.A. DE; DRESSLER, W.U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

— (1992). «Dos modelos explicativos del proceso de producción escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 53, pp. 43-64.

CAMPS, A. (2003). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir (pp. 3*3-46). Barcelona: Graó.

CANALE, M.; SWAIN, M. (1996*a*). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de

una segunda lengua (I)». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 17, pp. 54-62.

— (1996*b*). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 18, pp. 78-89.

CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

DIDACTEXT (2006). «Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* núm. 43, pp. 97-106.

DIJK, T. Van (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1978.

DROP, W. (1987). «Planificación de textos con ayuda de modelos textuales». En: BERNÁRDEZ, E. (comp.). *Lingüística del texto* (pp. 293-316). Madrid: Arco/Libros.

EMIG, J. (1977). «Writing as a mode of learning». *College Composition and Communication*, núm. 28(2), pp. 122-128.

FRASER, D.; SPILLER, D. (1999). «Writing to learn: A collaborative endeavour». *Innovations in Education and Training International*, núm. 36(2), pp. 137-144.

GARCÍA PAREJO, I. (2007). «Del caos al orden: de cómo monitorizar los procesos de escritura en el aula». En: ÁLVAREZ ANGULO, T.; FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, P. (2007). *La magia de las letras* (pp. 155-197). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

— (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Graó. [En prensa]

SANMARTÍ, N. (2007). «Hablar, leer y escribir para aprender ciencia». En: ÁLVAREZ, T. (dir.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103 -128). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

THAISS, C. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

TINJÄLÄ, P. (1998). «Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experience during an experiment». *Higher Education*, núm. 36, pp. 209-230.

Escritura creativa y competencia literaria

Pilar García Carcedo | Universidad Complutense de Madrid

En estas páginas pretendemos potenciar el aprendizaje creativo que favorece la imaginación, la autonomía y la cooperación entre los alumnos. La imaginación verbal se desarrolla si se ofrece al niño la oportunidad de crear por medio del lenguaje y a través del contacto con obras literarias que le permitan acercarse a la realidad desde perspectivas diversas e inesperadas. Destacaremos las competencias más necesarias para el desarrollo del aprendizaje creativo y las relacionaremos con técnicas y actividades para el aula, así como con las pautas para la evaluación de la escritura creativa que hemos desarrollado. Presentaremos, además, los resultados de las investigaciones en las que estamos desarrollando ejercicios de escritura creativa, a partir de modelos literarios, en las aulas de primaria y en la Facultad de Educación.

Palabras clave: *escritura creativa, imaginación verbal, aprendizaje creativo, modelos literarios, evaluación.*

In this article we aim to promote creative writing in order to encourage imagination, autonomy and cooperation. Verbal imagination is developed if children are offered the opportunity to create through language and through contact with literary works that allow them to approach reality from different and unexpected perspectives. We highlight the key skills for developing creative learning and link them to classroom activities. We also present the results of our research, which involves developing creative writing exercises, from literary models in primary education and at university, as well as guidelines we have drawn up for assessing creative writing.

Key words: *creative writing, verbal imagination, creative learning, literary models, assessment.*

Nous proposons de promouvoir l'apprentissage créatif dans le but de favoriser l'imagination, l'autonomie et la collaboration entre les élèves. L'imagination verbale se développe si l'on offre à l'enfant l'opportunité de créer au moyen du langage et à travers le contact avec des oeuvres littéraires qui lui permettent de s'approcher de la réalité depuis des perspectives diverses et inattendues. Nous mettons l'accent sur les compétences essentielles pour le développement de l'apprentissage créatif et nous les associons à des techniques et activités de classe, ainsi qu'au modèle d'évaluation de l'écriture créative que nous avons développé. Nous présentons, en outre, les résultats des recherches dans le cadre desquelles, à partir de modèles littéraires, nous avons élaboré des exercices d'écriture créative aussi bien dans les classes de l'Enseignement Primaire qu'à la Faculté d'Éducation.

Mots-clés: *écriture créative, imagination verbale, apprentissage créatif, modèles littéraires, évaluation.*

1. Escritura creativa y competencia lectora

La escritura creativa es la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros. La diferencia estriba en que en este modo de escritura priman la creatividad, la calidad estética y la originalidad, sobre el propósito generalmente informativo propio de la escritura no literaria.

Apostamos por una mayor presencia de la escritura creativa en los currículos de todos los niveles educativos. El objetivo último es que los alumnos se acerquen a la lectura y a la literatura desde una perspectiva placentera, que se conviertan en lectores activos y escritores apasionados y que dejen volar su imaginación, porque, como afirmaba Rodari (2002: 2), «la fantasía es un instrumento para conocer la realidad» y para enriquecer nuestra personalidad.

Leer o escuchar un poema o una narración pensando en la posibilidad de transformarlo o reescribirlo nos convierte en cómplices[1] del escritor, nos lleva a observar con más detalle las peculiaridades estilísticas del texto y a interiorizar las técnicas y estrategias que van a favorecer el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura y el desarrollo de la competencia literaria. Según Coyne (1999: 47), no hay diferencia entre el proceso mediante el cual interpretamos narraciones y aquél que utilizamos para construirlas, pues en ambos casos tanto el lector como el escritor han debido recorrer un camino de descubrimiento y comprensión similar.

Trataré en estas páginas de resumir algunas de las claves que he ido aprendiendo durante las investigaciones en torno a la adquisición del hábito lector y de la escritura creativa, así como en la colaboración durante la última década con el Grupo LEETHi[2] (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipertexto), en el que hemos venido trabajando sobre la enseñanza de las literaturas y creando páginas web para facilitar este proceso de aprendizaje en las aulas.[3]

2. Escribir para leer y leer para escribir

Un proyecto de escritura, sea académica o de ficción, debe partir de la preparación de una secuencia didáctica, que en la fase de realización atiende a la lectura y al análisis de una serie de *textos de referencia*. En el caso específico de la escritura creativa, se debería retomar la literatura como fuente inagotable de modelos, géneros y estrategias. La práctica de la escritura conlleva un desarrollo simultáneo de hábitos lectores, y su éxito se construye sobre una adecuada selección de los textos que se van a ofrecer a los alumnos (calidad literaria, adecuación a las necesidades y los intereses de los destinatarios, etc.).

En la formación de la competencia lectora hay que aprender a reconocer convencionalismos de los diferentes géneros literarios, así como las relaciones de intertextualidad sin las cuales los textos perderían la mayor parte de su sentido; porque, como afirmaba Umberto Eco (1987): «Ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos».

1. *Complicidad* con el escritor para caminar hacia el *lector activo* defendido insistentemente por Cortazar desde la misma estructura y opciones de lectura de *Rayuela*.
2. Para saber más sobre el Grupo LEETHi (al que pertenezco), se puede consultar García Carcedo (2008).
3. Véanse las páginas creadas y gestionadas por el Grupo LEETHi (dirigido por Amelia Sanz Cabrerizo), en las que pretendemos favorecer la capacidad crítica y la autonomía del lector, tanto en cuanto a la lectura e interpretación de los textos y las antologías propuestas como para la búsqueda, selección y organización de la información existente en Internet (guías de lectura: *www.ucm.es/info/guias; LEETHi: www.ucm.es/info7leethi*).

De forma que la selección de lecturas ofrecidas a los más pequeños sustentará la progresiva construcción de las habilidades que entraña la competencia literaria, entre las que destacamos las siguientes (García Carcedo, 2008: 107):

- Descubrimiento de otros mundos posibles.
- Reconocimiento de los códigos de cada género.
- Desarrollo de todo un sistema de expectativas.
- Asimilación de las «reglas del juego literario».
- Reconocimiento de intertextos y referencias culturales.
- Capacidad de disfrutar con los diferentes niveles de lectura y de apreciar el texto literario en toda su complejidad.
- Interiorización de técnicas, recursos y estructuras propios de cada uno de los géneros literarios.

Una auténtica lectura exige siempre una recreación del texto por parte del receptor, así que la mejor manera de desarrollar la competencia lectora es partiendo de una aproximación a la experiencia de la escritura, a través de talleres de escritura creativa.

3. Pautas para la escritura creativa y talleres literarios

Convendría una mirada retrospectiva hacia los primeros talleres de creación que se originaron en Estados Unidos a finales de los años cincuenta (John Gardner en *El arte de la ficción*, por ejemplo). Para esa revisión remitimos a la obra *Educación literaria y escritura creativa* (García Carcedo, 2011); apuntaremos ahora sólo algunas líneas maestras. En Europa la escritura como ejercicio lúdico se desarrolla con las vanguardias y encuentra su máximo exponente entre los que conforman el *grupo Oulipo*, plasmándose, por ejemplo, en los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau (2001). En ellos se proponen originales actividades de transformación textual, algunas de las cuales son fácilmente adaptables para la escuela: se juega con las figuras retóricas, con las diferentes estrofas poéticas, con la permutación de letras y palabras o con los registros lingüísticos.[4] No podemos dejar de recordar al que introdujo estos talleres de escritura en la educación escolar, Gianni Rodari (2002), con su *Gramática de la fantasía*, publicada por primera vez en 1973, pero de absoluta actualidad para trabajar en las aulas actuales. Muchos talleres de escritura posteriores quedarán para siempre deudores de las propuestas de Rodari.[5] En España tenemos que agradecer talleres como los de Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Federico Martín Nebras, Felicidad Orquín, Ana Pelegrín y un largo etcétera, con innumerables sugerencias de ejercicios de escritura creativa para las aulas, que apuestan por la necesidad de una mayor presencia de la escritura creativa en los currículos y por una concepción más amplia de la vida, en la que no sólo se potencien nuestras competencias «productivas», sino también la creatividad, generadora de muchas otras posibilidades para el desarrollo del individuo.

Para desarrollar un proyecto de escritura creativa en las aulas, hay que comenzar por una fase de planificación antes de afrontar la redacción. Resulta útil partir de una serie de claves básicas que pueden servir de consejos para los estudiantes

4. Como, por ejemplo, los famosos *lipogramas* en los que se debe escribir todo el texto sin utilizar una determinada vocal, lo cual conduce al emisor a un esfuerzo superior que contribuye al enriquecimiento del vocabulario (Queneau, 2001).
5. Propuestas de Rodari como: «El binomio fantástico», «La confusión de cuentos», «Las hipótesis fantásticas», «El prefijo arbitrario», «La mezcla de titulares de periódicos», etc.

que se acercan por vez primera a la experiencia de escribir un texto. Hay que detenerse y observar, pararse y pensar, dejar libre la imaginación y soñar:

El que camina / se enturbia.
El agua corriente / no ve las estrellas.
El que camina / se olvida.
Y el que se para / sueña.
(García Lorca, 1996: 221)

Tras la revisión de los talleres de escritura más significativos, hemos tratado de proponer las sugerencias fundamentales para iniciarse en el arte de escribir en el siguiente cuadro (que en el último apartado pondremos en relación con las pautas para la evaluación de los textos escritos por los alumnos):

Cuadro 1. Sugerencias para comenzar la escritura creativa

Planificar
Conviene tomarse un tiempo para encontrar una idea satisfactoria y tomar ejemplo de lecturas literarias de calidad. La mayoría de las historias parten de un conflicto generador en el que los deseos iniciales se enfrentan a una serie de dificultades.
Estilo: no generalizar
Se debe huir de la abstracción; son los detalles, tanto en las descripciones como en los diálogos, los que logran que una historia o un personaje cobre vida para los lectores. Utilizar un lenguaje cuidado y polisémico, repleto de sugerencias.
Decidir los puntos de vista
Hay que empezar por decidir quién va a contar la historia, si un narrador-personaje o un narrador-omnisciente, o si vamos a alternar varias perspectivas.
Secuenciar
Hay que organizar las ideas y darles una estructura. Todo acontecimiento debe tener su causa en el precedente. La tensión dramática debe ir en aumento durante toda la narración hasta el final.
Revisar
La revisión y corrección de lo escrito es una fase imprescindible en cualquier proceso de escritura. Conviene escribir un borrador y varias versiones sucesivas (el profesor evaluará la evolución de todo el proceso, recogiendo las diferentes versiones).
Reescribir
Volver a escribir habiendo detectado errores. Mejorar no solo la corrección formal del lenguaje escrito, sino también el enfoque y la organización general del relato.

4. Propuestas para la escritura creativa en las aulas

Como hemos adelantado, nos parece imprescindible que aumente la presencia de la escritura creativa en los currículos en todos los niveles educativos, especialmente en las edades más tempranas (Tolchinsky, 2003; Camps y Ribas, 2000). Se debería incluir siempre una propuesta didáctica de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en educación primaria, y esta es la experiencia que hemos estado desarrollando: un análisis de los procesos de lectura activa y escritura creativa, con actividades para las aulas de educación primaria y para la Facultad de Educación, dirigido también a los estudiantes de magisterio, que serán los maestros del futuro.

Para la programación de actividades de escritura creativa se ha partido de la lectura de una selección de textos concretos de calidad literaria. A partir de dichos textos se desarrollarán ejercicios lúdicos de reescritura creativa, lo cual conlleva distintas posibilidades:

- Lectura de los textos y fragmentos seleccionados (en función de la estrategia y el objetivo propuesto).
- Propuestas de *transformación* de los textos en base a criterios formales o semánticos estructurados y razonados:
  - Transformación por reducción (escisión, concisión y condensación).
  - Transformación pragmático-referencial.
  - Transformación semántico-global.
  - Transformación estructural y de organización.
  - Transformación dietética (espacio-temporal, etc.).
- Propuestas de *imitación* (de estilo, seria o paródica, etc.), con abstracción y apropiación del rasgo que queremos imitar (estilístico, sintáctico o estructural). Hemos realizado, por ejemplo, ejercicios en los que, tras la lectura de un cuento, se pedía a los alumnos que lo reescribieran cambiando solamente el narrador.
- Propuestas de escritura creativa más libre.

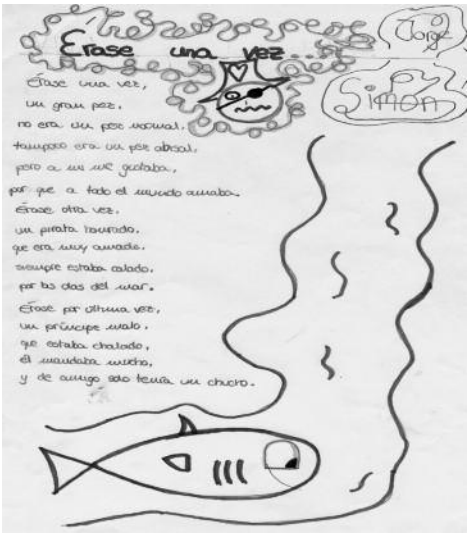
Aunque hemos diseñado más de diez actividades de transformación de textos diferentes, hemos seleccionado una de ellas para presentarla a continuación. Hemos optado por el famoso poema Érase una vez de Goytisolo; después de leerlo, memorizarlo y escucharlo en versiones cantadas, les pedimos a los alumnos que lo reescriban pero cambiando los personajes y rompiendo, por lo tanto, otros tópicos. Veamos, en primer lugar, alguno de los textos escritos por los alumnos de 4.º de primaria del colegio El Cantizal (Las Rozas): «Adoptando en educación primaria los personajes de José A. Goytisolo»:

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.

(José Agustín Goytisolo)

Selección de los textos escritos por los cincuenta alumnos de 4.º de primaria:

Érase una vez
un gran pez,
no era un pez normal,
tampoco era un pez abisal,
pero a mí me gustaba,
porque a todo el mundo amaba.
Érase otra vez,
un pirata honrado,
que era muy amado,
siempre estaba calado,
por las olas del mar.
Érase por última vez,
un príncipe malo,
que estaba chalado,
él mandaba mucho,
y de amigo solo tenía un chucho.



(Colegio El Cantizal, Simón y Jorge, 4.º E)

La paloma de la paz asesina

Hace muchos años en el mundo al revés había un lobo muy bueno que intentaba que la bondad y la honestidad estuvieran en el mundo al revés, pero nadie quería. El pirata bueno dijo que era verdad que tenía que portarse bien todo el mundo, la bruja, tan presumida de su belleza, dijo que era verdad lo que decían.

Un siglo después vino una paloma que era negra con los ojos rojos y tenía una metralleta y un bazoca, todos los días amenazaba a la gente, pero un día la bruja creó unas ametralladoras de la bondad y dieron con tres balas a la paloma y la paloma se hizo buena.

(Colegio El Cantizal, Álvaro y Rabí, 4.º D)

Selección de los textos escritos por los estudiantes de la Facultad de Educación, en las asignaturas de literatura y su didáctica y creatividad del lenguaje infantil:

Érase una vez
un dragón muy bueno
al que adoptaron
unos reyes feos.
Y había también
princesas con verrugas,
varitas sin magia
ogros hermosos
y viejas sin arrugas.
Todas estas cosas había una vez
cuando yo soñaba un mundo al revés
era un mundo distinto,
pero más bonito tal vez.
(Sara Parejo, Facultad de Educación)

Érase una vez
Una hormiga vaga
Que siempre dormía
Y nunca trabajaba
Y también había
Una bruja buena
Que todos los viernes
Se iba a la verbena
Todo esto vi
Con mi tío Gil
Antes d irme a dormir
(Fátima Carreño, Facultad de Educación)

Xeoncio y Monilda
Érase una vez
un león muy manso
que no perdonaba
ni un solo descanso.
Le encantaba bailar y cantar
y a las niñas solía gustar.
Un día con una quedó
porque la mona Monilda
parece ser que se enamoró.
Leoncio algo vergonzoso
le invitó a un gran festín
pensando que de esto
saldría un bonito folletín.
(Alba Santiago Marcos, Facultad de Educación)

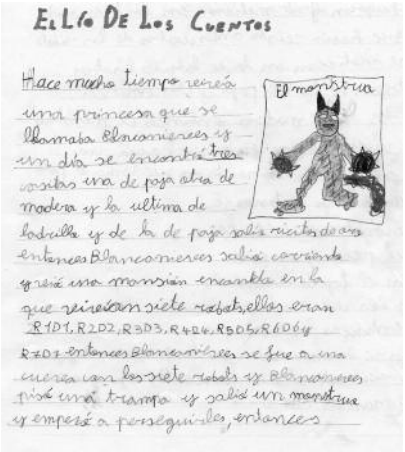
Otras de las actividades diseñadas[6] se han basado, por ejemplo, en los cuentos de Julio Cortazar; concretamente, en las *Instrucciones para subir una escalera*, que son muy interesantes para profundizar en el punto de vista literario. Pero no tenemos espacio aquí para exponer todas las actividades diseñadas ni todos los resultados obtenidos.

Veamos aquí, para terminar, un cuento resultante de la mezcla de fábulas conocidas, escrito por un niño de 2.º de primaria:

6. Si se quieren consultar algunos otros ejemplos, remitimos a García Carcedo (2011:150 y ss.)

Hace mucho tiempo vivía una princesa que se llamaba Blancanieves y un día se encontró tres casitas una de paja otra de madera y la última de ladrillo y de la de paja salía ricitos de oro, entonces Blancanieves salió corriendo y vio una mansión encantada en la que vivían siete robots, ellos eran R1D1, R2D2, R3D3, R4D4, R5D5, R6D6 Y R7D7. Entonces Blancanieves se fue a una cueva con los siete robots y Blancanieves pisó una trampa y salió un monstruo y empezó a perseguirles […].

(Tomás, 7 años, segundo de primaria)



Este procedimiento surge de manera natural en los niños acostumbrados a escuchar y leer infinidad de cuentos; además, su imaginación suele ir más allá de la de los adultos. Lo cual nos lleva a concluir que, una vez que se han realizado suficientes actividades de escritura creativa «dirigida», los alumnos serán capaces de afrontar con menor dificultad la escritura libre o no guiada.

En todo caso, nos queda un último aspecto por atender, que, a pesar de dejarlo para el final, es uno de los temas más cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Hemos comprobado que las actividades de escritura creativa y transformación de textos literarios son enormemente satisfactorias y motivadoras para los alumnos y para el docente, pero, a continuación, el profesor se enfrenta con el reto de evaluar dichas actividades. Dedicamos el siguiente apartado a esa necesaria reflexión sobre las metodologías de evaluación que pueden sernos útiles en el caso de la escritura creativa.

5. El arte de la *evaluación* para la escritura creativa

Si nuestro objetivo es maximizar la presencia de la escritura creativa en los currículos, resulta imprescindible reflexionar, investigar y ofrecer pautas para afrontar la tarea de la evaluación, que, si siempre es complicada, en el caso de la escritura de ficción parece un arte mucho más subjetivo e inaprensible. Hay que tratar de llevar a cabo una observación pautada de los procesos de escritura que siguen los alumnos, ayudarles a crear borradores y sucesivas versiones revisadas y corregidas de los escritos y aprender a valorarlas mediante pautas de análisis preestablecidas:

En la corrección de los ejercicios de escritura creativa se aumenta la subjetividad en la interpretación y, por tanto, en la evaluación; para evaluar correctamente es preferible utilizar un método analítico basado en pautas como las que hemos elaborado (un método impresionista es demasiado general y subjetivo). Sin embargo, a la hora de hacer la media de las notas que hemos puesto en cada una de las preguntas, no siempre se puede hacer una media puramente matemática, se deben tener en consideración algunas precisiones. Si uno de los niveles de lenguaje del texto es del todo inaceptable, puede llevar a que se considere inadecuado el escrito y se pida al alumno una nueva reescritura. Y, por

Cuadro 2. Evaluación

Pautas	Preguntas para evaluar la escritura creativa	Valor			
		MB	B	R	D
Planificación	¿La idea (o conflicto generador) es rica y original?				
	¿Genera un relato coherente e interesante?				
Narrador	¿Los puntos de vista son enriquecedores y se compenetran con la narración?				
Estilo	¿El lenguaje es concreto, con detalles y apela a los sentidos?				
	¿El lenguaje es polisémico? ¿Utiliza figuras retóricas? En el caso de la poesía, ¿la rima es sugerente?				
Secuencia	¿Cada acontecimiento tiene su causa en el precedente? En los cuentos, ¿todos los elementos son relevantes e imprescindibles (o sobran)?				
Estructura	¿El argumento tiene ritmo y va creciendo en intensidad e interés hasta el clímax? ¿El final es bueno, sorprende al lector?				
Destinatario	Si es necesario (en literatura infantil, por ejemplo), ¿las ideas y el lenguaje tienen presente el destinatario o la audiencia?				
Revisión	¿Las correcciones en las sucesivas versiones afectan a todas las pautas y a todos los niveles de escritura?				
Reescritura	En la última versión, ¿se han enriquecido la mayoría de los parámetros evaluables?				
Corrección del lenguaje	¿El vocabulario es preciso y variado? ¿Se repiten palabras?				
	¿La redacción es coherente y cohesionada?				
	¿La acentuación y la ortografía son correctas?				
	¿La puntuación es adecuada y clarificadora?				
Presentación	¿La presentación y la caligrafía (o tipografía) son apropiadas? ¿Y las ilustraciones?				

el contrario, si una de las pautas o niveles es especialmente buena u original, puede influir en la elevación de la valoración global.

Por poner un ejemplo, en el poema de 4.º de primaria que hemos transcrito arriba: «Érase una vez / un gran pez», llama especialmente la atención la original capacidad de los autores para afrontar la secuenciación y comenzar así las tres estrofas:

Érase una vez…
Érase otra vez…
Érase por última vez…

Lo que, unido a la lograda y sonora rima consonante del poema, y teniendo en cuenta que la mayor parte de los alumnos de 4.º de primaria encontraron difícil escribir en verso y optaron por ofrecer una versión en prosa, puede llevar a otorgar una valoración muy positiva a «Érase una vez / un gran pez».

6. Conclusión

En estas páginas hemos investigado sobre las maneras de potenciar el aprendizaje creativo que favorece la autonomía, la cooperación y la reflexión personal; en la línea de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, que promueve la necesidad de un nuevo paradigma educativo centrado en la adquisición de «competencias y habilidades para la comunicación, el análisis creativo y crítico» (Unesco, 1998).

Para ello se ha reflexionado sobre los modos de lectura, insistiendo en que una lectura adecuada y activa exige siempre una recreación del texto por parte del receptor y una complicidad con los autores. Así que la mejor manera de desarrollar la competencia lectora es partiendo de una aproximación a la experiencia de la escritura. Actividad que debería tener un peso mucho mayor en todos los currículos, a través de talleres creativos en las aulas de los diferentes niveles educativos, especialmente en educación primaria. La imaginación verbal se desarrolla si se ofrece al niño la oportunidad de crear a través del contacto con obras literarias que le permitan acercarse a la realidad desde perspectivas diferentes. Hemos destacado una serie de sugerencias para iniciarse en la escritura creativa y las relacionaremos con técnicas y actividades para el aula, así como con las pautas finales que hemos elaborado para la evaluación de todo el proceso de escritura.

Antes de intentar la escritura creativa totalmente libre, es conveniente realizar ejercicios de escritura creativa guiada, partir de un texto literario previamente seleccionado y jugar a transformarlo. Se propondrá cambiar, por ejemplo, el narrador y, por lo tanto, la perspectiva; o bien imitar el estilo o el enfoque de un texto dado; o retomar cualquiera de los cuentos tradicionales y modificar todos los elementos que queramos, siguiendo, por ejemplo, las pautas de nuestra webquest *Reinventando los clásicos*; o, finalmente, escribir otro texto con otros personajes similares que rompan los tópicos (como hemos hecho con el poema *Érase una vez* de Goytisolo).

En definitiva, lo que pretendemos es que cada vez un número mayor de alumnos descubra que leer de forma activa y escribir textos creativos conlleva conseguir la llave para entrar en mundos nuevos, mundos de libertad donde casi todo se puede conseguir; como afirman Marina y De la Válgoma (2007), «la lectura ha sido considerada siempre un peligro por todas las autoridades religiosas o dictatoriales, porque es una actividad emancipatoria, lo que resulta siempre peligroso». La afición a la lectura y la competencia para la escritura creativa abrirán a nuestros estudiantes caminos insospechados que enriquecerán sus vidas.

Bibliografía

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

ANGUITA, M. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó.

CAMPS, A.; RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE/MEC

COYNE, A. (1999). *Medio siglo con Vallejo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ECO, V. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

GARCÍA CARCEDO, P. (ed.) (2008). *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario. [En prensa]

GARCÍA LORCA, F. (1996). *Obras completas. Vol. 1: Poesía*. Barcelona: Círculo de Lectores.

GARDNER, J. (2001). *El arte de la ficción*. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.

OTERO, B. de (2010). *Hojas de Madrid con La Galerna*. Barcelona: Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

QUENEAU, R. (2001). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1987.

MARINA, J.A.; VÁLGOMA, M.ª de la (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza y Janés.

MORENO, V. (1995). *Taller de cuentos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

ORTEGA, E. (1986). *El baúl volador*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

RODARI, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

TOLCHINSKY, L.; SIMO, R. (2003). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.

Writing to learn English as a foreign language in teacher education

Aoife Ahern | Universidad Complutense in Madrid

The use and role of writing in the Spanish education system can be greatly improved with relatively little effort and expense. This article argues that the major problem posed by the role of writing in education in Spain, both in the mother tongue and EFL, lies in the tendency to limit the communicative function of writing to the confined space of the classroom, generally as a means for testing students. However, an approach that sees writing as interacting meaningfully with others can open up many opportunities for teachers to use communication to develop learners' abilities in a variety of different ways. In the second part of this article, I put forth several simple and practical suggestions for developing such an approach.

Key words: *writing to learn, communicative language learning, teacher education, English as a Foreign Language, designing writing assignments*

El uso y el papel de la escritura en el sistema educativo español se pueden mejorar mucho con un esfuerzo relativamente pequeño. En el presente trabajo se verá que el problema más significativo que plantea el papel de la escritura en la educación en España, tanto en la lengua materna como en inglés como lengua extranjera, consiste en la tendencia a limitar la función comunicativa de la escritura al espacio reducido del aula, generalmente como un medio para evaluar al alumnado. Sin embargo, una aproximación a la escritura como una forma de interacción con los demás de una manera significativa puede abrir muchas oportunidades a los docentes para la aplicación de este medio de comunicación con el fin de desarrollar las habilidades de sus alumnos de varias maneras. En la segunda parte de este artículo se ofrecen algunas sugerencias sencillas y prácticas para el desarrollo de este enfoque.

Palabras clave: *escribir para aprender, aprendizaje comunicativo de lenguas, formación de profesorado, inglés como lengua extranjera, diseño de tareas de escritura.*

L'usage et le rôle de l'écriture dans le système éducatif espagnol peuvent être considérablement améliorés au prix d'un effort relativement minime. Nous montrons que le problème le plus significatif que pose le rôle de l'écriture dans le cadre du système éducatif de l'Espagne, aussi bien du point de vue de la langue maternelle que des langues étrangères comme l'anglais, a trait à la tendance à restreindre la fonction communicative de l'écriture au cadre limité de la salle de classe, généralement comme un mécanisme d'évaluation des élèves. Par contre, une approche de l'écriture comme une façon d'interagir de manière significative avec les autres, peut offrir aux enseignants de nombreuses possibilités pour mettre en œuvre un tel moyen de communication dans le but de développer les capacités de leurs élèves de manières très diverses. Dans la deuxième partie de l'article, quelques suggestions simples et pratiques sont apportées dans le but de développer une telle approche.

Mots-clés: *écrire pour apprendre, apprentissage communicatif des langues, formation d'enseignants, anglais comme langue étrangère, conception des tâches d'écriture.*

---

1. The role of writing at schools and universities in Spain

There are not many references that provide statistics on the role of writing in Spain's education systems today. As is well known, Spain's geopolitical makeup has led to a wide range of different approaches to applying education legislation throughout the country. This is a result of several interacting factors, such as the relative independence of the autonomous regions, their historical traditions and development, and the variety of different languages spoken. Nevertheless, by making some observations on the role of writing in pre-service teacher education programmes, some general conclusions can be drawn on the status of writing in education in general, since the students of such programmes can be considered to represent the outcome and effects of primary and secondary education. In addition, these students' experience will play a key role in determining how this area of learning will be dealt with once they have completed their education and go on to work as teachers in the future.

As discussed in Roca de Larios *et al.* (2007: 160), the emphasis in secondary education on technical aspects of language such as grammatical theory and analysis means that any writing skills students in Spain may have acquired at previous stages, such as during primary schooling, tend to be left aside. As a result, at the very time when children are developmentally ready to apply the meta-cognitive and rhetorical skills to consolidate the range of literacy practices required to lay the foundations for students reaching the tertiary educational level, the demands of the heavily content-loaded secondary school syllabus become a major obstacle to making further progress in writing. By considering these limitations on the development of L1 writing in Spain, it will come as no surprise that writing in L2 –usually English– is an area with much room for improvement (for a detailed discussion, see Victori, 1995). According to this study and others such as Muñoz *et al*. (2003), learning to write in a foreign language is a process that is highly dependent on general cognitive maturity and shows very slow progress until around the age of fourteen, when students are halfway through secondary education, following a curriculum overloaded with theoretical content. Traditionally, in EFL learning –even within CLIL programmes– throughout Spain the emphasis has been placed on vocabulary and grammar, and writing has very often been limited to the sentence level throughout primary education and at most to very brief productions in genres such as letters or personal opinion pieces in secondary education.

Upon reaching university, students are introduced to a new range of literacy practices related to specific disciplines (Cassany, 2008; Morales and Cassany, 2008). With regard to the field of pre-service teacher education, students are required to read texts from a variety of genres including legal (such as texts related to education legislation) and scientific, related to disciplines such as psychology, pedagogy, didactics or linguistics, as well as both children's and adult literary fiction, among other genres. Much of the writing that students are required to produce is intended to integrate the knowledge developed by reading such texts. And students' relative success in their academic progress will be based very largely on their readiness to apprehend these literacy practices.

A small-scale survey of the writing practices used within pre-service teacher education courses, *i.e. Magisterio* (the university degree required for primary school teaching in Spain),

used as part of a Grupo Didactext[1] project, offer an idea of how extensively writing is used within teacher education programmes throughout Spain. Data collected from students specialising in English for primary education (*Magisterio especialidad lengua extranjera – inglés*) at the Universidad Complutense in Madrid revealed that 23 out of the 28 students surveyed had been assigned writing tasks in all seven subjects they were attending courses for at the time, and the remaining five had been assigned writing tasks for most of the subjects.

If we can consider this to be a representative sample, we can see that writing is used very extensively within teacher education. However, as course instructors well know, these uses of writing are frequently designed as a means for testing the acquisition of knowledge. Writing in educational settings has traditionally been based on this kind of purpose (Britton *et al*., 1975; Applebee, 2000), entailing certain conditions for the most prevalent writing practices, as set out in the following points:

1. The addressee of students' writing is the teacher or course instructor.
2. The authors are conveying information already known by the addressee, and which is also often taken from prescribed sources (e.g., compulsory readings related to the course syllabus).
3. The main purpose of the writing is to demonstrate that the author has acquired the knowledge that the course instructor considers necessary in accordance with the course aims. See Applebee's (1984) conception of writing for the *teacher-as-examiner*.

As Britton *et al*. (1975) described many years ago with reference to school writing in England at the time, the use of writing as a means for learning and growth requires learners to have opportunities to confront a range of functions and purposes. In addition, one of the main challenges described and formulated in Britton's study was the need to develop a «sense of audience».

The characteristics of the writing assignments in the teacher education programmes we are concerned with, then, include the problematic features typical of writing found throughout many education systems.[2] As will be discussed in the next section, though, within the context that we are concerned with in the present study, relatively simple solutions can be provided to enhance the development of students' sense of audience and the use of writing as a means for learning and development.

2. Ideas for developing writing projects

As mentioned above, teacher education programmes can be key for bringing about changes in an education system. And, as shown for instance by Loughran (1996), teacher educators must be ever-aware of the importance of their own reflective practice and teaching as role models. Thus, after mentioning some of the main limitations restricting the use of writing in general and, more specifically, the use of writing as a tool for learning within the Spanish education system, this section will offer some practical suggestions for teacher educators in Spain to help improve the ways writing in general and writing in EFL in particular is used and

1. Didactext research group, UCM Research Project to Improve Teaching Quality: Creating an academic and professional writing guide for graduate and postgraduate trainee teachers, 2010-11 academic year, ref. 165.
2. Applebee (2000) describes similar obstacles to the development of writing in schools in the United States more recently.

to enhance the development of writing skills in the different educational communities.

The first characteristic ascribed in the previous section to the great majority of writing assignments used by teacher educators is the predominance of the teacher-as-audience. The limitation on the addressees used for writing work in the case of EFL learners in Spain can be resolved through a few simple steps. The fact that EFL is being taught at an increasingly intensive level throughout Spain from the first years of schooling at age three, up to under- and post-graduate university courses means that Spain is home to a huge community of EFL students. This community of learners offers a wealth of potential writing partners and audiences that teacher educators can exploit for creating motivating writing assignments.

3. Student teachers and schoolchildren creating stories together

One example of a way to take advantage of the common interests of EFL learners in Spain is a project based on collaborative story writing that has been used with two groups of student teachers specialising in EFL for primary school teaching at the Universidad Complutense in Madrid, and groups of primary school pupils. The project was based on creating opportunities for both groups of EFL learners to practise their language skills, firstly through writing, leading to a collaborative effort to create stories, and finally setting up a storytelling event in which the student teachers visited their collaborators at the primary school and told the stories they had created with the children's help. The project comprised these steps:

1. The student teachers were provided with information on the aims of the project, how to formulate relevant suggestions for story genres and themes, and the knowledge of English the children (third- and fourth-year primary pupils) could be expected to have to understand the student teachers' letters and stories.
2. The student teachers were given a list of links related to popular children's storybooks and writing stories, with information on genres and story themes, and had time during class hours to work together in the computer lab in the department.
3. Groups of four to five student teachers worked together to write letters of introduction to the schoolchildren at a local school, explaining that they were planning to write stories based on the children's preferences. The letters also asked the children to write back and give their preferences in terms of genre, the characters they would like the stories to include, and features such as the setting, whether the ending should be mysterious, happy, scary, and so on.
4. At the school, the letters from the student teachers were delivered to the children during English lessons. The children were organised into groups; each group of about eight pupils received a letter from one of the groups of student teachers. The children decided together on the kinds of stories they wanted the student teachers to write: the genre, some of the characters' names and other aspects. Then, with the English teachers' help, they wrote letters to reply to the student teachers, with many children also illustrating their ideas about the stories with pencil drawings.
5. The student teachers received the children's letters and wrote stories using the requested «ingredients» The course instructor at the department read one or two drafts of

each story, advising the students on the vocabulary and the complexity of the grammatical structures to ensure it matched the children's level of English proficiency. The students rehearsed their stories and then visited the children's school. Each group of student teachers visited their corresponding group of children and told the stories that had been written especially for those children, in accordance with the suggestions included in their letters and drawings.

This project for using writing as a means for forging ties between student teachers and children was highly motivating for both sides. The student teachers used the project to think about how to address themselves to children similar to those who soon will be their pupils: in many cases it offered student teachers their first opportunity to use English for written communication with children, which led to a process of conscious reflection and planning that took account of addressees' abilities and interests. As for the children, the project also offered them a unique chance to use writing to participate in a creative enterprise with new acquaintances, the student teachers, and to experience a special storytelling event to which they had contributed. The children's contributions created a scaffolding which aided them at the storytelling: they were able to listen with some background knowledge and expectations about the content of the stories. The chance to hear some of their own ideas built into the stories both helped their comprehension and provided an important source of motivation to listen carefully and try to understand the stories.

This kind of project therefore represents a simple way of taking advantage of the large number of EFL learners, using writing as a means for student teachers to communicate with children and participate in creative experiences that benefit all participants. It is described in this article to provide an example of how to avoid some of the problems and obstacles to developing writing skills mentioned in the previous section: the severely limited range of functions writing is used for, the need to develop a sense of audience and the use of writing to convey new information to the addressee.

Many variations of the project described would also be simple to put into practice and effective in avoiding the traditional limitations found in writing assignments. For instance, writing exchanges in EFL could also be set up between student teachers and children of different age groups to offer a greater variety of experiences to student teachers, who can take advantage of the opportunities for reflection. The student teachers could also be encouraged to write notes related to such a project to report to their peers, sharing knowledge in this way about the various age groups taking part.

The possibilities for helping student teachers use writing for authentic communication have also been expanded by the development of information and communication technologies. Writing for audiences outside the classroom has become much easier than ever before, by using devices such as blogs and wikis. An example of such uses, also developed with a group of student teachers specialising in EFL at the Universidad Complutense, can be found in a writing assignment consisting of composing descriptions of optional subjects offered at the Faculty of Education. The final product of the students' writing was incorporated into a blog, at *www.ucm-edu-english.blogspot.com*, intended as guidance for other students who have to choose optional courses and want opinions and details about the courses available. Finally, the blog

was linked to pages with information for Erasmus visitors to the department, offering these students descriptions in English about some of the courses they would be able to choose.

From the point of view of teacher educators, the use of projects such as those exemplified here offers a number of advantages. By using writing to convey new information to peers or other addressees, as opposed to just the course instructor, prospective teachers can observe how their developing sense of audience provides a motivation for developing clearer and more coherent writing. After years of education in which writing is always directed only at a teacher, especially in EFL, it is no surprise to observe that students struggle to use a variety of registers and master cohesion. The students' response and motivation can be radically transformed when meaningful purposes, such as those suggested here, are offered as part of their coursework and thus provide them with new insights and ideas about how writing can and should be used for motivating learners and improving the variety of practical uses to which students of foreign languages can apply their new skills.

4. Conclusions

The main purpose of this article is to show that by observing the context and searching for potential communication partners with whom the use of English is helpful or necessary, teacher educators can create simple writing exchange projects for their students. If student teachers participate in such projects, not only are they developing their own writing skills, but also acquiring new perspectives on the ways that the role of writing in education can be improved. These two aspects of learning may constitute authentic vehicles for improving the role of writing in the Spanish education system.

References

APPLEBEE, A. (1984). *Contexts for Learning to Write: studies of secondary school instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex.

— (2000). «Alternative models of writing development». In: INDRISANO, R. and SQUIRE J. (eds.), *Writing: Research/Theory/Practice*. Newark, Delaware: International Reading Association.

BRITTON, J., *et. al*. (1975). *The Development of Writing Ability*. London: Macmillan.

CASSANY, D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. Mexico: Ríos de Tinta.

LOUGHRAN, J. (1996): *Developing Reflective Practice: learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.

MORALES, O.; CASSANY, D. (2008). «Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura críticas de géneros científicos». *Revista Memoralia* [online]; <www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf> [7 November 2010]

MUÑOZ, C. *et. al.* (2003). «En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera». *Eduling: journal-forum on plurilingualism and education. Biannual e-journal from the ICE at the University of Barcelona*. [online] <www.ub.edu/ice/portaling/eduling/esp/n_1/munoz-art.htm>[7 November 2010]

ROCA DE LARIOS, J.; MANCHÓN, R.; MURPHY L. (2007). «Componentes básicos y evolutivos de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera». *RESLA* 20, 159-183.

RUTH, L.; MURPHY, S. (1988). *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VICTORI, M. (1995). «EFL Writing knowledge and strategies: an integrative study». Unpublished PhD thesis, University of Barcelona.

Dossier

Las competencias escritas en los diferentes niveles educativos

Grupo Didactext | Universidad Complutense de Madrid

La tarea de elaborar un dosier bibliográfico cuyo eje articulador sea «competencias escritas» nos ha resultado especialmente complejo. Por una parte, el monográfico quería presentar diferentes aspectos del desarrollo de las habilidades de la escritura a lo largo de todo los niveles del sistema educativo, y por otra, quería abordar también la escritura desde la perspectiva sociocultural y multilingüe. Esto suponía incluir bibliografía desde las diferentes disciplinas que estudian la comunicación a través del lenguaje escrito desde los ámbitos social, cultural, antropológico, lingüístico, psicológico y didáctico. Ante tal magnitud, nuestro grupo de investigación ha decidido presentar, a pesar del riesgo de dejar fuera muchas obras y documentos, los estudios y recursos que nos han ayudado como grupo en nuestra labor docente e investigadora, en Madrid y en Latinoamérica. Con ello esperamos poder contribuir al fondo bibliográfico que supone esta sección de la revista.

El dosier se organiza en cuatro bloques:

1. Referencias bibliográficas.
2. Algunas revistas especializadas.
3. Algunas direcciones institucionales con enlaces de interés.
4. Enlaces de interés para la búsqueda de recursos didácticos.

El primero reseña brevemente algunos títulos que consideramos de interés para poder investigar el desarrollo de las competencias escritas desde diferentes perspectivas. El segundo recoge algunas revistas que difunden de manera específica la investigación y las experiencias relacionadas con la lectura y la escritura. En el tercer apartado indicamos los portales de aquellas instituciones nacionales y extranjeras a las que nuestro grupo ha recurrido con cierta frecuencia. Y en el cuarto recomendamos algunos portales de lenguas extranjeras (español, francés e inglés) cuyo contenido se ha especializado, preferentemente, en la difusión de recursos didácticos para el profesorado.

Referencias bibliográficas

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro

Esta obra se fundamenta en una concepción de la escritura desde supuestos sociocognitivos (escritura y sociedad, escritura y cognición) para plantear la enseñanza y el aprendizaje (didáctica de la escritura) de los diferentes géneros discursivos, con sus características lingüísticas y textuales respectivas, en los distintos niveles educativos.

Barton, D.; Ivanic, R. (eds.) (1991). *Writing in the community*. Londres: Sage

La orientación de la escritura en esta obra tiene que ver con las demandas de escritura que tienen los individuos en las interacciones sociales que exige la vida en comunidad.

Bazerman, Ch. *et al*. (eds.) (2010). *Traditions of writing research*. Nueva York: Routledge
Esta obra recoge las investigaciones más actuales de diferentes países sobre escritura desde múltiples perspectivas (antropológica, psicológica, retórica y composición, sociológica, de la ciencia, de la cultura y la educación), en L1 y L2, referidas a la escritura en las distintas disciplinas del currículo, de la vida profesional y de las exigencias de escritura en la vida diaria. Atiende asimismo las demandas educativas, los métodos de investigación y las herramientas tecnológicas en la investigación sobre la escritura.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale (NJ): Erlbaum
Este libro es una referencia obligada en el estudio de los procesos de escritura, particularmente en lo concerniente a la diferencia que establecen los autores entre decir el conocimiento y transformar el conocimiento. La diferencia entre ambos procedimientos reside en que, en el segundo caso, el escritor planifica, redacta y revisa lo que escribe; mientras que, en el primer caso, no: el escritor escribe directamente, sin mayor detenimiento, todo aquello que le viene a la cabeza. Estos mismos autores otorgan una importancia central al proceso de revisión de los textos.

Camargo, Z.; Uribe, G.; Caro, M.A. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío
Este libro, producto de varias investigaciones de sus autores en los grupos Didactext (Universidad Complutense de Madrid) y DiLeMa (Universidad del Quindío), pretende acercar a profesores de diversas disciplinas a la reflexión y al desarrollo de estrategias de intervención en torno al problema teórico y metodológico de la enseñanza de la comprensión y producción de textos académicos en el ámbito universitario. Anclado en el diagnóstico de las realidades de estudiantes colombianos, el libro se desarrolla en cuatro capítulos: el primero hace un rastreo por diversas investigaciones sobre la problemática de la lectura y de la escritura en la universidad; el segundo propicia una aproximación lingüística al proceso de comprensión y producción de textos expositivo-explicativos, con el fin de que el docente no especialista en lenguaje identifique los principales núcleos conceptuales que rodean la reflexión sobre el tema; el tercero aborda algunos modelos de comprensión y producción textual que pueden ayudar al docente a fundamentar planes de intervención de aula desde el trabajo con textos de su disciplina; y el cuarto ofrece, a modo de ilustración, algunos talleres inspirados en los capítulos anteriores, desde la experiencia de sus autores con grupos de estudiantes.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó
El libro comienza por cuestionar cómo enseñar una actividad compleja como la de escribir, y responde atendiendo a la complejidad de los procesos implicados y a la multiplicidad de conocimientos que requiere la actividad de escribir textos diferentes, con intenciones y destinatarios distintos. A tal efecto, ofrece experiencias y propuestas de secuencias didácticas para aprender a escribir distintos géneros discursivos, en diferentes niveles educativos,

mediante contenidos de aprendizaje que interesan a los alumnos.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE
El libro defiende la necesidad de que la alfabetización académica forme parte de los programas de las materias universitarias de los distintos campos de especialización, por tratarse de los principales instrumentos de aprendizaje y enseñanza.

Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Conocimientos y estrategias. Barcelona: Graó
Este libro es una ayuda para la redacción de textos con la intención de elaborar conocimiento y comunicarlo en ámbitos académicos universitarios. Para ello, explicita y ejercita el proceso de composición de textos y la exposición en público.

Flaubert, G. (2005). *Madame Bovary*. Madrid: Alianza Editorial
La búsqueda casi obsesiva de *le mot juste* ('la palabra exacta') hace de esta obra, con prólogo de Vargas Llosa («Una pasión no correspondida»), una obra inexcusable para tomar el pulso al proceso de redacción y, de manera muy particular, a la revisión y la reescritura permanente y rigurosa.

GRUPO Didactext (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de educación primaria*. Madrid: Editorial Complutense
Este trabajo plantea la revisión de los principales modelos o teorías de escritura y la propuesta del Grupo Didactext, basada en una concepción sociocognitiva, lingüística y didáctica de la escritura. Se analizan también informes internacionales y nacionales sobre la escritura, los currículos oficiales y la documentación educativa (PEC, PCC y PGA) de tres colegios de educación primaria de la Comunidad de Madrid. Defiende la observación de cuándo, cómo, qué, a quién y para qué escriben los alumnos de sexto de EP de estos colegios, con la finalidad de intervenir en las aulas y formular propuestas de mejora en la producción de textos expositivos.

Proyecto API(C)LE: *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (SEJ2006-05292)
Es de los proyectos en los que participan tres miembros del Grupo Didactext. Surgió de la necesidad de conocer las condiciones en que se enseña a leer y a escribir en las aulas. Los resultados de este proyecto, que se continúa hoy con un segundo centrado en los procesos de la comprensión lectora en la educación primaria, pueden consultarse en algunas publicaciones que recogemos a continuación:

- Alonso-Cortés, M.D.; Llamazares, T. (2009): «Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura». *Lenguaje y Textos*, núm. 29, pp. 153-164.
- González, X.-A.; Buisán, C.; Sánchez, S. (2009). «Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32 (2), pp. 153-170.
- Llamazares, T.; Alonso-Cortés, M.D. (2009): «Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en

aulas con prácticas instruccionales». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 179-193.
- Tolchinsky, L.; Solé, I. (2009). «Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32(2), pp. 131-140.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. París: ESF

Esta obra insiste en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en ámbitos escolares, en distintos tramos del sistema educativo y en las diferentes disciplinas del currículo. Postula asimismo la necesidad de considerar la didáctica de la escritura como una disciplina más en el estudio de la escritura.

Roa, C.; Pérez, M. (2010). *Hablar, leer y escribir para comprender el mundo: Referentes para la didáctica en el primer ciclo*. Bogotá: CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) / Secretaría de Educación de Bogotá

El libro plantea conceptos y orientaciones pedagógicas y didácticas para repensar la función de la escuela frente al ingreso de los niños a la cultura escrita, como prioridad de la política educativa de Bogotá. El texto se divide en dos partes.

En la primera se presentan algunos referentes conceptuales básicos del enfoque didáctico para el trabajo sobre el lenguaje. En la segunda se realiza un análisis conceptual de cinco experiencias de aula, de manera detallada, con el fin de mostrar su sentido social y pedagógico, la forma como estas se estructuran y los referentes en los que se soportan.

Wray, D.; Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata

Esta obra establece la diferencia entre leer y escribir textos narrativos de ficción y textos informativos o académicos. Sus autores constatan la querencia del profesorado por los primeros y postulan la necesidad de enseñar a leer y escribir textos informativos, por tratarse de los textos más frecuentes en los ámbitos escolares.

Algunas revistas especializadas

- *Journal of Writing Research: www.jowr-org*
- *Reading and Writing: An Interdisciplinary* Journal. Springer Netherlands: *www.springer. com/education+%26+language/linguistics/journal/11145*
- *Written Communication*. SAGE *http://wcx.sagepub.com*

Enlaces de interés

Algunas direcciones institucionales

- CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe): *www.cerlalc.org/Escuela*

Entre los proyectos que ha desarrollado este centro destaca «Escribir en la escuela», de la Subdirección de Lectura y Escritura del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal (CERLALC), que tiene como propósito orientar a los gobiernos en la formulación y ejecución de políticas y programas que apoyen a la escuela en su reto de formar usuarios plenos de la lengua escrita.

- European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI): Special Interest Group on Writing (SIGW): *www.sig.writing.org*
- European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW): *www.eataw.org*

- Portal sobre lectura y escritura. Ministerio de Educación de España: *www.leer.es*
- National Writing Project. University of California California: *www.nwp.org*
- The Writing Program. University of California. Santa Barbara: *http://writing.education.ucsb.edu*
- Writing Across the Curriculum (WAC) y Writing in the Disciplines (WID): *www.wac.colostate.edu*

Recursos didácticos de español como lengua extranjera

- Sitio oficial del Instituto Cervantes con recursos específicos para profesores de español, tanto de L1 como de L2. Los profesores pueden consultar documentación teórica y práctica para sus tareas docentes e investigadoras en las diferentes competencias lingüísticas y comunicativas: *http://cvc.cervantes.es y http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/*
- Portales de otras instituciones que ofrecen recursos y materiales para el desarrollo de la alfabetización en español L2 y otras habilidades comunicativas: *www.cnice.mecd.es/index1.html*

Relación de recursos educativos, páginas de interés de asociaciones

- *www.mec.es/cide/index.htm*
- *www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php*
- *www.madrid.org*
- *www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html*

Portales de información y difusión de recursos didácticos para profesorado de ELE. No son específicas para el desarrollo de competencias escritas, pero ofrecen diferentes enlaces al respecto:

- *www.adesasoc.org*
- *www.elenet.org*
- *www.marcoele.com*
- *www.segundaslenguaseinmigracion.es*

Recursos didácticos de francés como lengua extranjera

- Orthonet: *http://orthonet.sdv.fr*
  Un sitio de consulta sobre ortografía francesa, léxico, juegos para practicar la ortografía o consultar dudas…
- Accueil. Ministère de l'Education Nationale: *www.education.gouv.fr*
  Página oficial del Ministerio de Educación francés. Información sobre el sistema educativo, programas, calendario escolar, oposiciones, profesorado… y todo lo relacionado con los aspectos relativos a la educación en Francia.
- Organization Internationale de la Francophonie: *www.francophonie.org*
  La Organización Internacional de la Francofonía (OIF), formada por 75 estados miembros, ofrece en su página informaciones acerca de la estructura, la historia, los países miembros y los documentos oficiales, acontecimientos y cumbres. Ofrece también una lista de sitios y recursos en Internet con relación a la francofonía: *www.francophonie.org/Les-sites-specialises-de-la.html*
- Académie française. www.academie-francaise.fr/index.html
  La página oficial de la Academia Francesa contiene información sobre su formación, el papel y la historia de la prestigiosa institución…
- Franc-parler: *www.francparler.org/*
  Es el portal educativo para profesores de FLE en el mundo de la OIF, animado por el

CIEP y la FIPF (Federación Internacional de Profesores de Francés). Es, quizá, el portal más interesante, completo y mejor estructurado. Ofrece recursos, actividades para la clase, fichas de autoformación, noticias y dosieres temáticos relacionados con la didáctica del FLE: por ejemplo, el uso de la prensa en el aula o los talleres de escritura poética.

- Le Point du FLE: *www.lepointdufle.net/frances.htm*
  Un portal cuyo objetivo es el acceso a actividades para el estudio del francés en Internet. Contiene enlaces de gramática interactiva, ejercicios de auto corrección, simulaciones, juegos… que pueden ser utilizados tanto para la clase como por los alumnos para progresar en su aprendizaje. Ofrece un enlace específico sobre producción escrita.
- ÉduFLE.net, le site cooperative du FLE: www.edufle.net/
  Portal que se construye mediante las aportaciones de profesores. Está construido como un periódico que organiza y actualiza la información mediante diferentes secciones (con artículos –más de cuatrocientos– sobre la didáctica del léxico, del oral, de la gramática del FLE…) y, por otro lado, ofrece enlaces con actividades, diccionarios, enciclopedias, juegos… Bien organizado y de fácil acceso. Ofrece un enlace específico sobre didáctica de la escritura.

Recursos didácticos de inglés como lengua extranjera

- The WAC Clearinghouse: *http://wac.colostate.edu/*
  Una web sobre la escritura a través del currículo, con información y sugerencias prácticas acerca de cómo conseguir que la escritura sea un medio de aprendizaje.
- Writing Across the Curriculum: *www.michigan.gov/documents/mde/ELA_WAC_263481_7.pdf*
  Se trata de una guía muy útil de la escritura a través del currículo, con multitud de sugerencias prácticas y explicaciones.
- Everybody writes: *www.everybodywrites.org.uk/*
  Un sitio que apoya el uso de la escritura «más allá de las aulas», buscando motivos para comunicar a través de la escritura en el mundo real. Propone muchas maneras diferentes de promocionar la escritura, como proyectos, concursos, celebración de un día de la escritura... La meta de este enfoque consiste en construir actitudes positivas hacia la escritura.

Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura

Aurora Martínez Ezquerro | Universidad de La Rioja

La puesta en práctica de la programación didáctica de lengua castellana y literatura de ESO suele realizarse de forma fragmentada, esto es, sin la precisa integración de los elementos que componen su currículo. Con el fin de evitar esta atomización, la presente unidad didáctica –aplicada en cuarto curso de ESO– ofrece un modelo de aprendizaje significativo que interrelaciona todos los elementos que componen el currículo, es decir, objetivos, contenidos, competencias, actividades y sistema de evaluación. Este método de enseñanza-aprendizaje permite abordar saberes, destrezas y actitudes que no se tratan de forma expresa en las programaciones de aula.

Palabras clave: *ESO, aprendizaje significativo, competencias, integración.*

The Spanish Language and Literature teaching programme is usually delivered with several specific elements of the curriculum omitted. To avoid this fragmentation, this particular teaching unit, aimed at fourth-year secondary classes, puts forward a significant learning model which incorporates all the elements that make up the curriculum, including objectives, content, competences, activities and assessment. This teaching-learning method makes it possible to incorporate knowledge, skills and attitude – aspects that are not directly addressed in the classroom teaching programme.

Key words: *secondary education, teaching-learning, competences, integrating.*

La mise en pratique de la programmation didactique de la Langue Castillane et de la Littérature au Collège (ESO) se réalise normalement de façon fragmentée, c'est à dire sans l'indispensable intégration des éléments qui composent son curriculum. Dans le but d'éviter cette atomisation, l'unité didactique suivante appliquée en seconde (équivalant à la quatrième année de la ESO) offre un modèle d'apprentissage significatif qui met en relation tous les éléments qui composent ce curriculum : les objectifs, les contenus, les compétences, les activités et le système d'évaluation. Cette méthode d'enseignement-apprentissage permet d'aborder des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui ne sont pas traitées expressément dans les programmations scolaires.

Mots-clés: *ESO (Collège), apprentissage significatif, compétences, intégration.*

1. Justificación

En la asignatura de lengua castellana y literatura, los alumnos de 12 a 16 años carecen, por lo general, de experiencias de formación que integren las distintas competencias que se deben reforzar de manera explícita en este tramo educativo y especialmente en cuarto curso, momento clave en la educación secundaria obligatoria. Este año terminal de enseñanza constituye para algunos alumnos el paso al mundo laboral, y para otros, la continuación del mundo académico, y se deben desarrollar, por tanto, estrategias de enseñanza-aprendizaje que amplíen y refuercen los saberes, las destrezas y los valores que han ido vertebrando los tres cursos anteriores. Recuérdese que la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006: 17169) considera como principio general de la etapa de secundaria que el alumno haya obtenido los elementos básicos de cultura, que se le haya formado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, y que se le prepare para incorporarse a la vida activa o a estudios posteriores. Se trata, por tanto, de un «curso llave» que debe disponer al alumno para que sea capaz de conocer sus propias capacidades y conocimientos. Una de las competencias básicas que debe alcanzar consiste en «aprender a aprender», y así el currículo de secundaria la establece como fundamental:

> *Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos […]. Esta competencia tiene dos dimensiones […]. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas) […] y las estrategias necesarias para desarrollarlas […]. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender […]. (Orden ECI/2220/2007, pp. 31691-31692)*

Pero aunque el currículo es abierto y flexible, la realidad en la práctica docente resulta distinta. El libro de texto es el medio y recurso más utilizado, y los contenidos que ofrece tienden a la separación en bloques según propone el currículo, esto es, comunicación, literatura y estudio de la lengua (gramática, vocabulario y ortografía). En el currículo de ESO (Orden ECI/2220/2007, p. 31757) figuran los siguientes bloques de contenidos:

> *El eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Estos aprendizajes se recogen en tres de los bloques de contenidos del currículo: 1) Hablar, escuchar y conversar; 2) Leer y escribir; 3) Educación literaria. En relación con ellos, los bloques; 4) Conocimiento de la lengua; y 5) La lengua y los hablantes, reúnen los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso.*

Ante la falta de interrelación curricular apreciada en las programaciones didácticas, nos podemos cuestionar dónde se aborda la integración de competencias[1] y cómo se realiza la evaluación de dichas competencias. El docente trata este apartado de forma «global», valora estas competencias por la «actitud» del

1. Según la LOE, las competencias son los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

alumno ante la asignatura y suele estimarlo en algún «punto» de la nota global. Pero esto no resulta coherente con las relaciones curriculares que debe establecer la programación, ni con el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone la legislación educativa.[2]

2. Programación de aula y unidad didáctica

2.1. Contextualización

El objetivo de la educación es formar a ciudadanos competentes a través de los distintos currículos. El sistema de educación por competencias (Marina, 2010: 69) añade a la educación, aparte de la instrucción, un componente formativo y ético; por tanto, las competencias son capacidades que movilizan aspectos cognitivos para enfrentarse a situaciones. Aunque la norma educativa (Real Decreto 1631/2006, p. 685) declara que las competencias básicas permiten integrar los diferentes aprendizajes, relacionarlos con los contenidos y orientar la enseñanza, en la práctica educativa no se tienen en cuenta estos aspectos de forma explícita.

El modelo didáctico tradicional pretendía formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se concebían desde una perspectiva enciclopédica, con carácter acumulativo y se tendía a la fragmentación, porque se consideraba que el saber correspondía a temas concretos; la escasa articulación interna de contenidos y competencias daba prioridad a la enseñanza de hechos y datos. Con el fin de evitar estas parcelaciones curriculares, se ofrece una unidad didáctica cuyo modelo de enseñanza-aprendizaje es estratégico,[3] esto es, el profesor es un mediador que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, facilita el desarrollo de estrategias de pensamiento y activa el conocimiento previo del discente; éste pasa a ser el procesador activo de la información, desarrolla una motivación intrínseca y su pensamiento no es lineal sino recursivo. La experiencia propuesta permite relacionar el conocimiento nuevo con el asimilado, ayudar al estudiante a aprender a aprender y establecer metas de aprendizaje. La unidad didáctica ha sido aplicada en cuarto curso de ESO[4] y lleva por título: «La comunicación publicitaria: integración de competencias del área». Se desarrolló durante el último mes y medio de curso, porque el objetivo también era repasar parte de lo explicado en otros trimestres y cursos anteriores. Se trata, por tanto, de una programación globalizadora que abarca las distintas competencias propuestas en el currículo de secundaria.[5]

2. Marina (2010: 51) reflexiona sobre el concepto educativo de *competencia* e indica: «Desde el punto de vista pedagógico, exigen una planificación cuidadosa y sabia a través del currículo, porque no basta con las buenas intenciones».

3. Beltrán (1993) recoge las demandas de la necesidad de un cambio ante los modelos de aprendizaje y propone una nueva concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es un proceso activo, constructivo, significativo y estratégico. La instrucción cognitiva se entiende como el esfuerzo de la enseñanza para ayudar a los alumnos a procesar la información de forma significativa.

4. Se puso en práctica durante dos cursos consecutivos (2008-2009 y 2009-2010) en cuatro grupos (dos en cada año académico) de cuarto curso de ESO del IES Escultor Daniel de Logroño (La Rioja). Esta experiencia ha servido, asimismo, como material de análisis y reflexión para los alumnos del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (especialidad en lengua castellana y literatura) de la Universidad de La Rioja.

5. «El currículo […] contribuye […] al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en Comunicación lingüística […]. La materia contribuye al Tratamiento de la información y competencia digital […]. El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye […] al desarrollo de la Competencia social y ciudadana […]. Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen […] al desarrollo de una Competencia cultural y artística […]» (Orden ECI/2220/2007, pp. 31757-31758).

Así en la presente unidad las competencias básicas integradas (Real Decreto 1631/2006) son la *competencia en comunicación lingüística* (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir), la *competencia digital* (conocimiento y aplicación de herramientas informáticas, búsqueda y tratamiento de la información), la *competencia social y ciudadana* (relaciones sociales, trabajo cooperativo, participación democrática y práctica en valores), la *competencia cultural y artística* (valoración y aprecio hacia manifestaciones culturales y artísticas), la *competencia para aprender a aprender* (conocimiento de las propias capacidades para valorar el aprendizaje y seguir aprendiendo, conocimiento y uso de las motivaciones, planificación y hábitos de estudios, y técnicas de aprendizaje y autorregulación) y la *autonomía e iniciativa personal* (conocimientos y confianza en uno mismo, práctica de valores, e innovación y creatividad).

2.2. Desarrollo curricular de la unidad didáctica

Metodología, temporalización, recursos y materiales didácticos

El *modelo didáctico* propuesto, como se ha dicho, evita la intervención directa y unidireccional del profesor. La unidad didáctica se incardina en el momento casi final del curso y, por tanto, de la programación, y se abordan asimismo contenidos y competencias de unidades anteriores; no sólo se incluyen los propios del temario (la comunicación publicitaria, la literatura actual y el repaso de la sintaxis compuesta), sino también los que van a ser repasados (tipología textual, literatura del siglo XX, cuestiones varias de ortografía, morfología, sintaxis y léxico, y aspectos de gramática normativa). Para integrar contenidos y competencias, seleccioné un tema –a modo de eje vertebrador– muy cercano al adolescente, siempre familiarizado con los medios de comunicación:[6] la publicidad.

En cuanto a la *temporalización*, la actividad se desarrolló durante diecinueve sesiones o clases (50 minutos la sesión, y cuatro sesiones semanales) correspondientes al final de la tercera evaluación. La secuenciación fue la siguiente:

- *Primera fase*: *brainstorming* o tormenta de ideas. Corresponde a la sesión de motivación: se plantean cuestiones de publicidad, se muestran imágenes de anuncios, se visionan vídeos…, con el fin de introducir el tema que se va a desarrollar y saber el punto de partida de los conocimientos de los alumnos. Se realiza en dos sesiones.
- *Segunda fase*: presentación por parte del profesor de diapositivas que tratan de forma muy amena y con muchos ejemplos aspectos de publicidad. Durante la exposición, los alumnos relacionan el tema con su realidad. La fase abarca tres clases.
- *Tercera fase*: utilizando anuncios de revistas se realizan ejercicios varios en los que se abordan lenguaje, estructura (texto + imagen), interpretación y cuestiones de repaso y refuerzo (ortografía, morfología, sintaxis y léxico, y aspectos de gramática normativa). Asimismo, se acude al aula de informática para analizar y comentar vídeos de anuncios (las actividades son muy variadas: relacionar figuras retóricas de textos literarios y publi-

6. Es interesante abordar curricularmente el valor persuasivo de la publicidad, ya que ofrece al alumno estrategias para interpretar la realidad que le rodea. Dueñas (2007: 170) considera que las aulas de educación secundaria son escenarios muy adecuados para promover y fomentar modos de reflexión acerca de la naturaleza del discurso publicitario y de su incidencia en las conciencias.

citarios, comparar anuncios desde el punto de vista lingüístico, icónico, estructural, de finalidad…). La práctica se realiza durante tres sesiones.

- *Cuarta fase*: entrega a cada alumno de un cuaderno con abundante práctica y breve teoría (se trabajó durante seis clases) que incluye los apartados siguientes:
  1. Los textos publicitarios: práctica y teoría.
  2. Las figuras poéticas: ejemplos de figuras poéticas extraídos de textos de literatura actual y de textos publicitarios, y teoría.
  3. Análisis e interpretación de figuras poéticas en textos de literatura actual.
  4. Análisis e interpretación de anuncios con figuras poéticas.
  5. Creación de figuras retóricas en textos literarios.
  6. Creación de figuras retóricas en textos publicitarios.
  7. Repaso de autores de literatura actual con textos trabajados: análisis e interpretación.
  8. Repaso de lecturas realizadas, lecturas de fragmentos de nuevas obras y nuevos relatos.
  9. Identificación y análisis de morfología en textos literarios y publicitarios.
  10. Identificación y análisis de periodos oracionales en textos analizados.
  11. Identificación y análisis de aspectos léxicos (procedimientos de renovación) y semánticos (antonimia, sinonimia, homonimia, hiperonimia, hiponimia, modismos, locuciones, eufemismos) en textos literarios y publicitarios.
  12. Cuestiones de gramática normativa a partir de los textos analizados.
  13. Repaso ortográfico a partir de los textos analizados.
- *Quinta fase:* se divide la clase en grupos de cinco personas (cinco grupos en total) con el fin de que elaboren un anuncio cuyo objetivo es vender agua (deben incluir las estrategias y los elementos analizados). En una clase se expone de forma sintetizada el trabajo de cada grupo.
- *Sexta fase:* se propone un trabajo individual de exposición oral y escrita de un anuncio de un medio audiovisual (incluye también un anexo que debe ejemplificar los aspectos abordados de repaso y refuerzo: sintaxis, morfología y léxico). En dos clases se exponen brevemente las exposiciones.
- *Séptima fase:* se entrega una ficha a cada alumno con los indicadores que ha superado y los que no ha conseguido alcanzar (estos indicadores también sirven para orientar mejor al alumno que debe recuperar). Abarca una sesión.
- *Octava fase:* se entrega una breve encuesta para valorar la unidad aplicada, y asimismo se realiza de forma oral una valoración conjunta. Abarca una sesión.

En cuanto a los recursos y materiales didácticos utilizados, los medios audiovisuales resultan imprescindibles tanto para la exposición de la unidad por parte del profesor como para la exposición de los trabajos que realizan los alumnos (las clases cuentan con ordenador y videoproyector). Se acudió al aula de informática para realizar búsquedas conjuntas, y se consultaron libros, revistas y periódicos en la biblioteca.

Objetivos

El *objetivo general* de esta materia es el desarrollo de la competencia comunicativa. En cuanto a los *objetivos específicos del área* del currículo

de secundaria (Corrección de errores del Decreto 23/2007, pp. 4060-4061), se han seleccionado los que coinciden con la unidad propuesta y se han añadido las competencias con las que se relacionan. Estos objetivos se presentan como capacidades, pero hay que matizar que, en consonancia con la unidad programada, se han incluido tres objetivos que desarrollan competencias que van a ser evaluables y que, por tanto, deben figurar en la programación (se señalan con un asterisco):

- Comprender el funcionamiento de la lengua y saber utilizarla (→c. com. ling.).
- Reconocer las diversas clases de textos escritos (→c. com. ling.).
- Conocer los principios fundamentales de la gramática española (→c. com. ling.).
- Comprender textos literarios (→c. com. ling.).
- Distinguir las principales épocas artísticas y literarias (→c. com. ling.).
- Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer (→c. com. ling.).
- Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información […] y la aplicación de las nuevas tecnologías (→c. digital).
- Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes (→c. com. ling. y c. digital).

* Realizar trabajos de manera cooperativa (→c. social y ciudadana).

* Mostrar interés por aprender (→c. para aprender a aprender).

* Practicar valores y actitudes positivas hacia los demás (→ autonomía e iniciativa personal).

Contenidos

Teniendo en cuenta los contenidos que incluye el currículo (concretamente el de la comunidad autónoma de La Rioja, pp. 4073), se muestran los que coinciden con los abordados en la unidad didáctica:

Bloque I. Comunicación

1. Los medios de comunicación: la prensa, la radio y la televisión.
2. Estructuras formales del texto.
3. Habilidades lingüísticas:
   - *Escuchar, hablar y conversar* (comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes. Presentaciones orales claras […] utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta).
   - *Leer. Comprensión de textos escritos* (comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales […] y correspondencia institucional y comercial. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación o exclusión).
   - *Escribir. Composición de textos escritos* (composición de textos propios de los medios de comunicación. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta).

Bloque III. Conocimiento de la lengua

1. Fonética y ortografía: abreviaturas, acrónimos y siglas.
2. Norma culta de la lengua española: léxico (préstamos).
3. Gramática: reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración.
4. Léxico de la lengua española: voces patrimoniales, préstamos, neologismos.

Bloque IV. Educación literaria

1. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura.
2. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y la literatura universal.
4. El siglo XX. Características generales.
5. Composición de textos de intención literaria.

Bloque V. Técnicas de trabajo

1. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales y en nuevos soportes. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación.
2. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.

Sistema de evaluación

La evaluación realizada tuvo como objetivos prioritarios la valoración de los siguientes aspectos: conocimientos explicitados, capacidades y destrezas que el alumno demuestra para resolver situaciones de comunicación–tanto de carácter oral como escrito–, utilización de los medios informáticos, actitud de cooperación, interés por aprender y autonomía personal. El sistema de evaluación es continuo y valora el aprendizaje en su desarrollo, puesto que interesa comprobar la evolución del alumno. Cada uno de los criterios que se ofrecen a continuación es estimado en un punto y en él se incluyen las observaciones a lo largo de todo el proceso de aplicación de la unidad, y los datos concretos (actividades, pruebas y trabajos realizados a lo largo de su puesta en práctica). La suma de los trece puntos permite la nota máxima.

Los *criterios de evaluación* se relacionan, mediante el número correspondiente, con los que incluye el currículo de secundaria (pp. 4073-4074), y–por cuestiones de espacio– su desarrollo figura en nota a pie de página:[7]

- Conocer e interpretar textos publicitarios (3, 6) (→c. com. ling.).
- Crear textos publicitarios (8) (→c. com. ling.).
- Utilizar recursos retóricos en textos publicitarios (11) (→c. com. ling.).
- Conocer e interpretar textos literarios (3, 16) (→c. com. ling.).
- Crear textos literarios (8) (→c. com. ling.).
- Utilizar recursos retóricos en textos literarios (11) (→c. com. ling.).

7. Criterios de evaluación del currículo de secundaria de La Rioja (Decreto 23/2007, pp. 4073-4074):
   2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos.
   3. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos.
   5. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas.
   6. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación.
   8. Crear textos escritos de diferente tipo.
   11. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.
   12. Reconocer las diferentes unidades de la lengua.
   13. Planificar y llevar a cabo la consulta de diversas fuentes de información.
   14. Manejar los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos.
   16. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad.

- Conocer el funcionamiento de la lengua y su uso correcto (→c. com. ling.): conocer y aplicar reglas de ortografía (2,12); diferenciar elementos morfológicos (2, 12); dominar el léxico y valorar sus posibilidades de creación (12); identificar y analizar períodos sintácticos compuestos (12); conocer y aplicar los principios de la gramática normativa (11).
- Captar el hecho literario (→c. cultural y artística).
- Exponer y presentar trabajos de forma correcta (5, 13, 14) (→c. com. ling. y c. digital).
- Realizar trabajos de forma cooperativa (→c.social y ciudadana).
- Mostrarse colaborador en las diferentes tareas (↓c. social y ciudadana).
- Demostrar interés ante el aprendizaje (→c. para aprender a aprender).
- Practicar valores y actitudes positivas hacia los demás (→ autonomía e iniciativa personal).

Los *instrumentos de evaluación* utilizados han sido las intervenciones en el aula, los ejercicios realizados, las exposiciones orales individuales y en grupo, los trabajos escritos, la revisión de cuadernos y las notas diarias de clase.

3. Valoración final

El objetivo de la experiencia ofrecida ha sido doble: por un lado, se han interrelacionado coherentemente los elementos curriculares que componen la unidad didáctica con el fin de evaluar competencias de forma adecuada; y, por otro lado, esta interrelación ha permitido una mejora tanto en el proceso de aprendizaje de los alumnos como en el método de enseñanza por parte del profesor.

La valoración de discentes y docente es positiva a todas luces. En cuanto a los primeros, las preguntas de la encuesta se centraban en torno a cuestiones varias (método empleado, interés de los contenidos, importancia del desarrollo de las destrezas y habilidades, trascendencia de interrelacionar contenidos, consideración del trabajo en equipo, relación con la realidad del alumno, interés de las actividades, etc.) que aportaron valiosa información. En cuanto a las posibilidades de mejora se plantearon dos aspectos: primero, se puede trabajar en grupos desde el comienzo de la unidad puesto que se crea un ambiente más cooperativo, además se pueden ir alternando los portavoces en cada una de las actividades; segundo, el alumno debe conocer desde el principio los criterios de evaluación.

En este tramo educativo resulta más adecuada la metodología didáctica activa e integradora, porque permite que el alumno aprenda y sea partícipe del proceso de adquisición de conocimientos y destrezas; además, la interrelación de los elementos que componen el currículo permite programar con coherencia y cohesión.

Bibliografía

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.

BELTRÁN, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

CASSANY, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

«Corrección de errores del Decreto 23/2007, de 27 de abril, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja». *Boletín Oficial de La Rioja* (2 junio 2007), núm. 74.

CUENCA, M.J. (2010). *Gramática del texto.* Madrid: Arco Libros.

«Decreto 23/2007, de 27 de abril, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja». *Boletín Oficial de La Rioja* (3 mayo 2007), núm. 60.

DUEÑAS, J.D. (2007). «Discurso publicitario y discurso literario: algunas notas acerca de la configuración del receptor». *Lenguaje y Textos,* núm. 26, pp. 161-170.

ESCUDERO, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

JOYCE, B.; WEIL, M. (1985). *Los modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

«Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (4 mayo 2006), núm. 106.

MARINA, J.A. (2010). «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 49-71.

MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (1998). «El currículo de lengua castellana y literatura a la luz de la ESO». *Revista Alacena*, núm. 32, pp. 20-24.

— (2001*a*). «Competencia curricular y diccionario». *Contextos Educativos*, núm. 4, pp. 315-328.

— (2001*b*). «La lengua y la literatura ante la diversidad de la ESO». *Comunicación y Pedagogía,* núm. 175, pp. 25-30.

— (2002). *Didáctica de las figuras retóricas. Actividades para el aprendizaje creativo de las figuras fonológicas*. Barcelona: Octaedro / Ediciones Universitarias de Barcelona.

MAYER, R.E. (2002). *Psicología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.

MENDOZA, A. *et al*. (1988). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll / Universitat de Barcelona / Horsori.

«Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (21 julio 2007), núm. 174.

«Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), núm. 5.

RIVAS, F. (2003). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.

RUIZ DE FRANCISCO, I.; CORREA, J.L.; GARCÍA GIL, Á. (1998). «La enseñanza de la lengua escrita en la educación secundaria obligatoria». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 31, pp. 55-74.

RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

TRAVERS, R.M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Com es pot millorar la competència lèxica en valencià? Una proposta d'aula per a secundària

Begoña Gómez Devís i Francesc Llopis Rodrigo | Universitat de València

En el present article, abordem l'adquisició de vocabulari en l'àmbit escolar. Per aquest motiu, hi reflexionem sobre com es desencadena el procés d'ensenyament-aprenentatge i hi aportem una sèrie de consideracions metodològiques. A la proposta d'aula, suggerim un repertori d'activitats, la finalitat de les quals rau en la potenciació de les estratègies.

Paraules clau: *disponibilitat lèxica, planificació, estratègies d'aprenentatge.*

We examine vocabulary acquisition in schools. We reflect on how the teaching and learning process starts and also present a new methodological approach. We suggest a number of classroom activities to promote these strategies.

Key words: *lexical availability, planning, learning strategies.*

Nous abordons l'acquisition de vocabulaire dans le cadre scolaire. À cet effet, nous indiquons comment le processus d'enseignement-apprentissage se déclenche et nous apportons une série de considérations méthodologiques. Dans la salle de classe, nous suggérons un répertoire d'activités dont le but réside dans le renforcement des stratégies.

Mots-clés: *disponibilité lexicale, planification, stratégies d'apprentissage.*

1. Introducció

Hom sempre ha considerat el component lèxic una part fonamental en l'adquisició de qualsevol llengua. La seua vàlua rau en una doble necessitat humana: com a element organitzador del pensament i com a instrument d'interacció social. Això no obstant, arran de les investigacions que s'han dut a terme en els darrers trenta anys sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la parcel·la dedicada al lèxic s'ha vist renovada profundament. En especial, aquest enriquiment, conceptual i procedimental, ha anat cercant el coneixement complet i l'ús adequat de la llengua que s'ensenya i que s'aprén; ço és, amb llurs components socioculturals, pragmàtics i discursius. En altres paraules, la noció de *competència lèxica* implica el coneixement dels diversos significats d'una unitat lè-

xica (paraula, vocable, mot, etc.), dels aspectes formals i combinatoris d'aquesta, així com el funcionament en el discurs.

Concretament, i d'acord amb el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* (Consell d'Europa, 2002: 108), la competència lèxica és el coneixement del vocabulari d'una llengua i la capacitat per a usar-lo; ço és, la combinació de la riquesa i el domini, respectivament. Els elements que la conformen són d'índole lèxica i gramatical. Entre els primers, s'hi assenyalen dos blocs: el de les expressions fetes, integrades per diversos mots que funcionen conjuntament (col·locacions, locucions idiomàtiques, fórmules d'interacció social, etc.), i el de les paraules polisèmiques (substantius, verbs, adjectius i adverbis), on també trobem uns altres mots que poden agrupar-se en conjunts lèxics tancats (dies de la setmana, mesos de l'any, etc.). Pel que fa als elements gramaticals, inclou les paraules de classe tancada, també anomenat lèxic limitat; es tracta d'articles, quantificadors, demostratius, possessius, pronoms personals, pronoms relatius, adverbis interrogatius, preposicions, verbs auxiliars i conjuncions.

Això no obstant, amb la intenció d'alleugerir els materials publicats en el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* (2002: 108-109) i concretar el nostre treball al nivell educatiu de secundària, hem adaptat les diverses tipologies lèxiques establertes en quatre modalitats:

1. Paraula: es tracta de la unitat separada mitjançant espais en l'escriptura, que disposa d'una entrada al diccionari i que pot gaudir d'una accepció o més. En aquest grup, hi incloem tant les paraules simples (dilluns, ordinador, llegir, bé), com les compostes (poliesportiu, termòmetre, contra-rellotge).
2. Combinacions lèxiques i sintagmàtiques (col·locacions lèxiques i gramaticals): conformen aquest bloc aquelles que responen a patrons d'ocurrència sintàctics i lexicosemàntics més significatius, és a dir, les combinacions integrades per un lexema i una paraula d'índole gramatical (estar per, demanar per, no viure de...) i les que impliquen bé selecció o restricció (mantenir/abaixar/apujar els preus, concertar una cita, gosladrar, cavall-renillar).
3. Locucions, expressions idiomàtiques, frases fetes, refranys: són combinacions fixes de dos paraules o més amb una cohesió semàntica completa; en altres paraules, els components lèxics són invariables i no admeten cap alteració en l'ordre d'aparició, per exemple: «Tota pedra fa paret», «Traure el fetge per la boca», «A la taula i al llit, al primer crit».
4. Expressions institucionalitzades o fórmules d'interacció social: en aquesta modalitat, hi hem agrupat aquelles expressions convencionals i institucionalitzades que empren els parlants en determinats contextos quan hi ha un propòsit social determinat. Per exemple, a l'àmbit acadèmic i administratiu: «Exposa-sol·licita», «Salutacions cordials», «Atentament».

2. El procés d'ensenyar vocabulari i d'aprendre'n

2.1. La planificació lèxica

Obviamente, ningún hablante puede llegar a conocer todo el léxico de una lengua, tan solo una parcela del mismo, que será más o menos amplia en función de su nivel cultural. Esa parcela léxica que el hablante conoce y forma parte de su competencia lingüística constituye su léxico individual,

que potencialmente podría utilizar en situaciones comunicativas. La actualización por el hablante de una parte de dicho léxico en actos de habla concretos constituye su vocabulario [...].

(Prado Aragonés (2004: 285)

Amb aquesta reflexió, si resseguim el fil de l'extensió lèxica d'una llengua i ens aturem en la parcel·la lèxica individual, la qual és determinada pel grau de formació dels parlants, arribarem tard o d'hora a fer-nos les preguntes següents: «Com es pot mesurar el cabal lèxic dels nostres estudiants?», «On podem trobar la realitat lèxica d'una comunitat lingüística, fins i tot d'una comunitat de parla?».

Els estudis de disponibilitat lèxica ens hi ajuden de manera convincent. Des del començament, i per iniciativa de la UNESCO, les investigacions d'aquesta branca de la lexicoestadística s'adrecen a l'àmbit de l'ensenyament de llengües. En un primer moment, el cas francès s'interessà per fixar, en diversos nivells de dificultat, el lèxic fonamental (elemental) i així facilitar-ne l'adquisició als no francòfons. El factor aleshores barallat com a determinant en la gradació lèxica fou el de freqüència, però de seguida comprovaren que els resultats obtinguts sota aquest criteri no acomplien els seus propòsits. Així, poc després, Gougenheim et al. (1964) diferencien dos tipus de lèxic: vocabulari freqüent, de caràcter general, i vocabulari disponible, aquell que té la propietat d'ésser evocat d'una manera més o menys immediata en el curs d'una associació d'idees, és a dir, aquelles que, majoritàriament substantius, es presenten amb major facilitat en situacions concretes i condicionades pel tema que es vol tractar.[1]

En aquest mig segle, les revisions i els reajustaments d'aquesta mena d'estudis han estat nombrosos i necessaris; tanmateix, ja han donat els seus fruits amb el *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible* i la imminent finalització del diccionari de lèxic disponible de l'espanyol al territori nacional. Aquestes investigacions, encapçalades per Humberto López Morales, tant a l'Estat espanyol com a Hispanoamèrica, i també les iniciades en català i gallec, inclouen, a més del material lèxic actualitzat en la prova associativa (test de disponibilitat lèxica), dades sociològiques que ens permeten aconseguir l'estratificació sociolingüística del lèxic disponible.[2]

La recollida del lèxic s'organitza al voltant de setze estímuls nocionals que intenten representar els camps semàntics comuns i compartits per tots els usuaris d'una llengua, independentment de la procedència geogràfica i social. Aquests centres d'interès són els següents: el cos humà; la roba; parts de la casa (sense mobles); els mobles de la casa; menjars i begudes; objectes col·locats a taula per a menjar; la cuina; l'escola (mobles i materials); il·luminació, calefacció i ventilació; la ciutat; el camp; mitjans de transport; treballs del camp i del jardí; animals; jocs i distraccions, i professions i oficis.

Pel que fa a les variables sociològiques observades, són: l'edat, el sexe, la procedència geogràfica, el lloc de residència, el nivell sociocultural, la llengua materna, la llengua d'ús habitual i el tipus de centre on s'estudia. Per tant, el ventall de possibilitats d'investigació i d'aplicació que la

1. Ésser mot disponible no comporta obtenir un grau elevat de freqüència o d'aparició en qualsevol situació comunicativa (preposicions, articles, conjuncions, etc.), sinó aquell que és evocat quan el discurs ho requereix.

2. Sense entrar en gaires detalls, una vegada hem aconseguit reunir tota la informació gràcies al test de disponibilitat lèxica, mitjançant l'aplicació d'unes fórmules matemàtiques, les quals calculen l'índex de disponibilitat a partir de la freqüència i l'ordre de menció de totes les unitats lèxiques actualitzades, obtenim l'inventari de lèxic disponible ordenat de major a menor grau de disponibilitat.

disponibilitat lèxica ofereix en aquests moments no sols inclou aquella pedagogia primigènia, sinó també el vessant sociolingüístic, psicolingüístic, etnolingüístic, dialectològic,[3] etc.

Atenent la planificació lèxica a l'aula, esdevé prioritat indiscutible observar prèviament el coneixement i les condicions del vocabulari dels nostres alumnes. Un bon exemple són els resultats de la investigació valenciana (Llopis, 2008: 304-320; Llopis i Gómez, 2010: 58-77), on podem comprovar l'estat actual (mancances i punts febles) del lèxic disponible dels estudiants de segon de batxillerat de la província de València. Així doncs, la selecció lèxica és condicionada tant pels resultats observats en les llistes produïdes pels estudiants (transferències, interferències, préstecs, etc.), com per les quatre modalitats de tipologies lèxiques exposades anteriorment.

2.2. Estratègies en l'aprenentatge de llengües

És obvi que els contactes espontanis i ocasionals amb una llengua poden causar en l'estudiant un augment del cabal lèxic; altra cosa és l'actuació acadèmica. Ensenyar llengües a l'escola actual és com ser entrenador d'un equip on gran part dels jugadors provenen d'altres països, fins i tot extracomunitaris. En primer lloc, hi ha els estudiants que tenen com a llengua materna el castellà i que han aprofundit en els coneixements sobre el valencià a l'escola; en segon lloc, els alumnes que ja el coneixen i que l'empren dins i fora de l'àmbit acadèmic, i, per últim, aquells que no parlen ni valencià ni castellà i que aprenen aquestes llengües a l'aula. Aquesta diversitat apunta a una situació d'aprenentatge bastant complexa: es pot estudiar valencià com a segona llengua quan es tracta d'escolars monolingües en castellà, com a llengua materna en el cas dels valencianoparlants i com a nova en el cas d'alumnes nouvinguts provinents de països estrangers.

Aquesta tendència educativa retrata unes aules on la diversitat és un fet consumat, però no sols per qüestions culturals o gairebé lingüístiques, sinó també pel desgavell d'interessos, necessitats i actituds envers les llengües, llurs aprenentatges i graus de competència comunicativa. Per tant, entenem que el marc d'actuació docent requereix la reunió de tots aquests factors i recomanem, en paraules de Trujillo Sáez (2007: 73):

> *En una situación de aprendizaje formal, el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende. En la escuela, tanto para el estudiante que aprende una L1 como para el estudiante que aprende una L2, y por extensión para quienes aprenden una LE, la lengua es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad.*

Des del vessant pedagògic, estimem convenient comentar, a grans trets, alguns aspectes de les estratègies que es manifesten en qualsevol aprenent d'idiomes. De totes les publicacions relacionades amb les estratègies d'aprenentatge de llengües, destaquem la classificació proposada per Oxford (1990). Aquesta autora les organitza en: estratègies indirectes, caracteritzades per la finalitat de donar suport i organitzar l'aprenentatge en general, sense involucrar-hi directament la llengua d'aprenentatge, i estratè-

3. Samper Padilla i Samper Hernández (2006) ens presenten magistralment el projecte d'estudi de la disponibilitat lèxica en espanyol: origen, pautes metodològiques, grups d'investigació, càlculs estadístics, aportacions de relleu, etc.

gies directes, guiades per l'objectiu de comprendre, retenir, recuperar o utilitzar allò que s'aprén. Aquests dos grups se subdivideixen en uns altres sis tipus d'estratègies:

- Indirectes:
  - De caire afectiu: regulen els aspectes emocionals de l'alumne: ansietat, inseguretat, motivació, etc.
  - D'índole social: afavoreixen la relació dels aprenents amb altres parlants i així augmenten les possibilitats d'interacció en la llengua estudiada.
  - Metacognitives: controlen el procés d'aprenentatge a través de l'organització, la planificació i l'avaluació.
- Directes:
  - Cognitives: permeten analitzar, manipular i transformar la nova informació de la llengua que s'aprén i estimular l'aprenentatge.
  - Memorístiques: faciliten l'emmagatzematge i la recuperació dels coneixements de la llengua apresa.
  - De compensació o de comunicació: afavoreixen la resolució de les dificultats sorgides al llarg de l'intercanvi lingüístic.

Sense més pretensió que la d'afavorir un coneixement detallat, hem elaborat uns quadres amb els ítems que considerem més rellevants:

Quadre 1. A. Estratègies afectives indirectes

A. Abaixar el grau d'ansietat.	A.1. Emprar la música (cançons). A.2. Buscar el somriure.
A. Millorar l'estat d'ànim.	A.3. Fer comentaris positius. A.4. Assumir riscos sàviament. A.5. Recompensar-se un mateix.
A. Temperatura emocional.	A.6. Escoltar el nostre cos. A.7. Usar una llista de comprovació. A.8. Elaborar un diari de l'aprenentatge lingüístic. A.9. Contrastar sentiments personals amb altres.

Quadre 2. B. Estratègies indirectes d'índole social

B. Fer preguntes.	B.1. Demanar aclariments o verificacions. B.2. Demanar ser corregit.
B. Cooperar amb la resta.	B.3. Amb els companys. B.4. Amb parlants eficients de la llengua apresa.
B. Tenir empatia amb els altres.	B.5. Desenvolupar la comprensió cultural. B.6. Prendre consciència dels pensaments i dels sentiments de l'altre.

Quadre 3. C. Estratègies indirectes metacognitives

C. Centrar l'aprenentatge.	C.1. Revisar i connectar materials ja coneguts. C.2. Prestar atenció.
C. Arreglar / adequar i planificar l'aprenentatge.	C.3. Esbrinar el ritme d'aprenentatge. C.4. Organitzar. C.5. Proposar-se metes i objectius. C.6. Identificar el propòsit d'una activitat (escoltar, llegir, parlar i escriure). C.7. Planificar una activitat de la llengua. C.8. Buscar oportunitats per a practicar.
C. Avaluar l'aprenentatge	C.9. Automonitoreig. C.10. Autoavaluació.

Quadre 4. D. Estratègies directes cognitives

D. Pràctica.	D.1 Repetició. D.2. Pràctica formal oral i escrita. D.3. Reconéixer fórmules i patrons i usar-los. D.4. Recombinar.
D. Rebre missatges i enviar-ne.	D.5. Obtenir la idea ràpidament. D.6. Emprar recursos per a rebre missatges i enviar-ne.
D. Analitzar i raonar.	D.7. Raonar deductivament. D.8. Analitzar expressions. D.9. Analitzar contrastivament (dos llengües). D.10. Traduir. D.11. Transferir.
D. Crear estructures per a entrada i sortida.	D.12. Prendre notes. D.13. Resumir. D.14. Remarcar.

Quadre 5. E. Estratègies memorístiques directes

E. Crear connexions mentals.	E.1. Agrupar. E.2. Associar i elaborar. E.3. Ubicar paraules noves en un context.
E. Aplicar imatges i sons.	E.4. Emprar imatges. E.5. Confeccionar mapes semàntics. E.6. Usar paraules clau. E.7. Representar sons en la memòria.
E. Revisar i repassar.	E.8. Revisar de manera estructurada.
E. Emprar l'acció.	E.9. Donar resposta física o de sensació. E.10. Utilitzar tècniques mecàniques.

Quadre 6. F. Estratègies directes de compensació o de comunicació

F. Endevinar de manera intel·ligent.	F.1. Emprar pistes lingüístiques. F.2. Utilitzar unes altres pistes.
F. Sobreposar-se a les limitacions en la parla i l'escriptura.	F.3. Canviar a la llengua materna. F.4. Obtenir ajuda. F.5. Usar la mímica o els gestos. F.6. Evitar la comunicació parcial o total. F.7. Seleccionar el tema. F.8. Ajustar el missatge o aproximar-lo. F.9. Inventar paraules. F.10. Donar pas a uns altres mots o sinònims.

Paradoxalment, molts d'aquests recursos són habituals quan usem la llengua, però es bloquegen, especialment en contextos escolars. I és en aquest punt quan necessitem indiscutiblement el docent, perquè evidenciar-los comportarà fer conscients els estudiants de la seua existència.

Tanmateix, som conscients que l'aprenentatge del vocabulari és una activitat que no s'acaba mai, que els professors no podem ensenyar-lo totalment i que no existeix un únic procediment per a totes les situacions d'ensenyament i aprenentatge, sinó que diverses tècniques poden esdevenir igualment vàlides. Així doncs, entenem que l'acció educativa ha de perseguir que el vocabulari potencial dels estudiants (veus totalment desconegudes) passe per una etapa receptiva (mots que no empren, però que coneixen o que infereixen) i així, de manera qualitativa i quantitativa, es transforme en productiu (usat pels escolars).

En síntesi, considerem l'objecte d'aprenentatge, la competència lèxica com a procés, el qual esdevé acumulatiu i dinàmic alhora que requereix un tractament sistemàtic. En conseqüència, les aplicacions que hem de preparar han de ser compatibles amb qualsevol grau de competència lèxica dels nostres alumnes, doncs si pretenem aconseguir llur desenvolupament de la competència lèxica de manera específica i sistemàtica en la programació d'aula, haurem de tractar-la periòdicament el temps que estimem convenient: deu minuts per sessió, mitja hora cada setmana, etc.

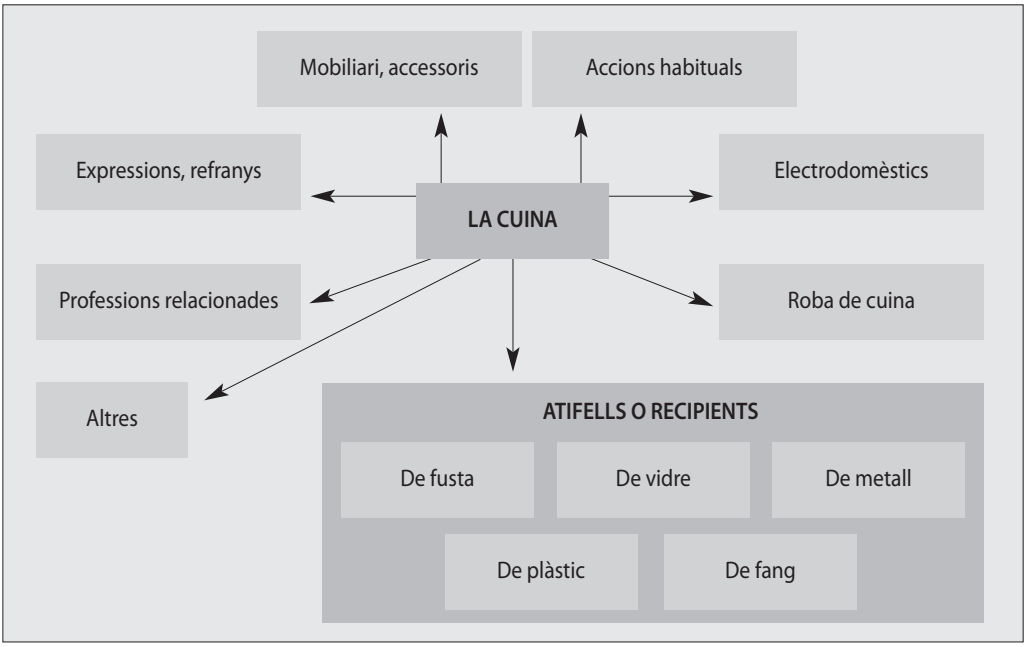
3. Proposta d'aula

El repertori d'activitats que els mostrem no és tan extens com caldria esperar, però pot ser suficient per a constatar que l'alumne no ha de limitar-se a reunir paraules relacionades amb el tema, sinó que haurà d'assenyalar-ne les varietats significatives, emprar-les a diferents nivells o registres i actualitzar-les periòdicament en textos o activitats posteriors.[4]

3.1. Diagnòstic inicial: activitats d'inici o contextualització

1. A partir d'una lectura, bé del manual de classe o facilitada pel professor, relacionada amb el camp semàntic de la cuina, proposem als estudiants la producció escrita d'una llista de paraules o expressions associades amb el tema (quadre 7). Els facilitem una fitxa en blanc i els indiquem que disposen de dos minuts per a emplenar-la (estratègies A.4, C.2, E.2 i F.3).

Quadre 7. Associagrama (*clusters*)



4. Com assenyala Gómez Molina (1997: 74-76), les associacions propiciades per la pertinença de certes unitats a un camp semàntic o nocional han d'ampliar-se mitjançant activitats basades en l'estructuració del lèxic i en la semàntica cognitiva, ja que l'augment de la competència lèxica depén de les relacions que el parlant siga capaç d'establir entre una unitat lèxica i unes altres, tant pel que respecta a l'aspecte semanticopragmàtic com a la capacitat combinatòria que permeta aqueixa unitat.

2. Després, els indiquem que intercanvien les fitxes entre ells, que, amb un altre color, hi poden afegir informacions noves, que han de revisar la correcció ortogràfica i, si cal, corregir-la. Per resoldre aquest exercici, tenen tres minuts com a màxim (estratègies A.7, B.2, B.3 i D.9).
3. Una vegada cada estudiant té la pròpia llista, millorada quantitativament i qualitativament pel company, podem confeccionar-la de manera cooperativa a la pissarra. Aquest inventari lèxic ha de contenir totes les unitats lèxiques produïdes pels estudiants. Si el professor considera que cal introduir-n'hi alguna més que no ha estat activada pel grup, pot incloure-la-hi (estratègies A.9, B.4, C.1, E.8 i F.4).
4. Amb tota la informació encara a la vista, es facilita la tècnica associativa i es demana que cada estudiant la complete. El temps estimat per a completar individualment el mapa conceptual pot oscil·lar entre huit o deu minuts (estratègies B.1, C.4, D.1, D.4, E.5 i E.8).

Tot i que els hem presentat una mostra menuda i que hi ha moltes més possibilitats d'aplicació de les estratègies que les presentades en la nostra proposta, destaquem la tesi inicial de la competència lèxica: combinació de la riquesa i precisió lèxica més ús adequat i estratégies.

Amb aquesta brevíssima exposició, és més que probable suscitar en el lector unes quantes observacions a la nostra proposta, la qual cosa considerem indispensable per a aprofundir en el tractament del vocabulari en contextos escolars. Per acabar, incidirem novament en la importància del tractament sistemàtic del lèxic i la necessitat de combinar tipus diferents d'activitats amb diversos objectius lingüístics i estratègics, a fi de no desatendre els distints estils i ritmes d'aprenentatge dels escolars valencians.

Bibliografia

GÓMEZ DEVÍS, M.B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (1997). «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». *REALE*, núm. 7, p. 69-93. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

GOUGENHEIM, G. *et al.* (1964). *L'élaboration du française fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

LLOPIS, F. (2008). *El lèxic del valencià central: Un estudi de disponibilitat lèxica*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

LLOPIS, F.; GÓMEZ DEVÍS, M.B. (2010). *El lèxic disponible de València*. València: Denes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línia]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Nova York: Newbury House.

PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo* XXI. Madrid: La Muralla.

SAMPER PADILLA, J.A.; SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2006). «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *LynX: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, núm. 5, p. 5-95.

TRUJILLO, F. (2007). «Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL». *Revista de Educación*, núm. 343, p. 71-91.

Lectura en voz alta con escolares de educación primaria ingresados en el Hospital Materno Infantil de Málaga

Raúl Cremades García | Universidad de Málaga

La lectura en voz alta es una de las actividades pedagógicas en la que pueden participar los menores hospitalizados para paliar los efectos de su falta de escolarización durante su convalecencia. El objeto de este trabajo es presentar una experiencia de desarrollo de sesiones de lectura en voz alta llevada a cabo con niños y niñas de educación primaria durante su estancia en el Hospital Materno Infantil de Málaga. También se ofrecen conclusiones y reflexiones útiles para llevar a cabo esta actividad y adaptar su metodología a la realidad concreta de cada paciente y de cada hospital.

Palabras clave: *educación primaria, lectura en voz alta, menores hospitalizados.*

Reading aloud is one of the educational activities that hospitalised children can carry out to help mitigate the effects of missing school during their convalescence. This article describes a case where reading aloud sessions were designed for primary pupils at the Hospital for Mothers and Children in Málaga. Some conclusions are drawn and advice given for carrying out this activity and adapting its methodology to the specific situation of different patients and hospitals.

Key words: *primary education, reading aloud, hospitalised children.*

Le résumé: La lecture à voix haute est l'une des activités pédagogiques à laquelle les enfants hospitalisés peuvent participer pour pallier les effets de leur manque de scolarisation durant leur convalescence. L'objet de ce travail est de présenter une expérience de développement des séances de lecture à voix haute réalisée avec des enfants de l'école primaire pendant leur séjour à l'Hôpital Pédiatrique de Malaga. Nous offrons également des conclusions et des réflexions utiles à la réalisation de cette activité et à l'adaptation de sa méthodologie à la réalité concrète de chaque patient et de chaque hôpital.

Les mots-clés: *école primaire, lecture à voix haute, enfants hospitalisés.*

1. Objetivos de la experiencia

¿Es la lectura en voz alta un medio adecuado y eficaz para reforzar la actuación educativa con menores hospitalizados? La respuesta es afirmativa. El presente trabajo, basado en la experiencia de ocho años (2002-2010) en el Hospital Materno Infantil de Málaga, pretende alumbrar un esquema de sesión de lectura en voz alta que aporte contenidos concretos a la cuestión planteada en la pregunta anterior. Los principales objetivos de la experiencia son los siguientes:

1. Mejorar la actitud de los menores hospitalizados ante la posibilidad de que alguien les lea en voz alta.
2. Mejorar la actitud de los padres o acompañantes ante la posibilidad de que alguien lea en voz alta a sus hijos o familiares.
3. Valorar la importancia del contexto ambiental (sonidos, objetos, compañía, tipo de habitación) en el desarrollo de las sesiones de lectura en voz alta.
4. Valorar la influencia del estado físico y anímico del menor hospitalizado en el desarrollo de las sesiones de lectura en voz alta.
5. Valorar la relación entre el rendimiento escolar del menor hospitalizado y el desarrollo de las sesiones de lectura en voz alta.
6. Valorar la relación entre los hábitos de lectura del menor hospitalizado y el desarrollo de las sesiones de lectura en voz alta.
7. Valorar la relación entre la experiencia previa de lectura en voz alta de los menores hospitalizados y el desarrollo de la sesión durante su hospitalización.
8. Mejorar la actitud de los menores hospitalizados durante las sesiones de lectura en voz alta.
9. Valorar el tiempo que debe durar una sesión de lectura en voz alta para que resulte eficaz y gratificante.
10. Comprender los motivos de interrupción de los menores hospitalizados durante las sesiones de lectura en voz alta.
11. Conocer la valoración de la actuación del lector o lectora por parte de los menores hospitalizados durante las sesiones de lectura en voz alta.
12. Comprobar los posibles cambios de actitud de los menores hospitalizados después de una sesión de lectura en voz alta.
13. Descubrir los elementos más motivadores para el adecuado desarrollo de las sesiones de lectura en voz alta con menores hospitalizados.

2. Metodología de las sesiones de lectura en voz alta

Cada una de las sesiones consta de cinco fases diferenciadas. Además de la lectura propiamente dicha, cada sesión incluye un cuestionario para el participante en la sesión y para sus padres o acompañantes. Se trata de una metodología que combina una triple actuación:

1. *Cuestionario*. Las personas encargadas de realizar las sesiones de lectura deben realizar una serie de preguntas cerradas a los menores participantes y también a sus padres o acompañantes.
2. *Observación*. Las personas encargadas de las sesiones de lectura deben anotar las observaciones que consideren pertinentes, tanto de conducta como de expresión o de situación.
3. *Intervención*. Las personas encargadas de las sesiones de lectura deben establecer un diálogo con los menores participantes y han ejercido de lectores o mediadores fónicos, para lo cual se les han dado las instrucciones correspondientes.

2.1. Selección de los menores participantes

Los participantes en las sesiones de lectura son niños y niñas hospitalizados, con independencia de la duración de su estancia (breve, media, larga o larga intermitente), de una edad comprendida entre los 6 y los 12 años, es decir, que cursan desde primero a sexto de educación primaria.

2.2. Selección de las lecturas

Las lecturas seleccionadas para ofrecer a los menores hospitalizados están tomadas de libros de narrativa breve y de poesía escogidos según la edad de cada menor. Las personas que coordinan las sesiones de lectura pueden negociar el texto con el propio sujeto, antes y durante la sesión de lectura. No importa cambiar de texto a mitad de la sesión si el menor así lo pide de manera justificada.

2.3. El lector o coordinador de las sesiones de lectura

Los lectores o coordinadores de las sesiones deben seguir las mismas pautas establecidas en las instrucciones básicas, realizar las mismas preguntas, observar los mismos aspectos e intervenir del mismo modo, lo cual garantiza la homogeneidad de las sesiones de lectura.

2.4. Las sesiones de lectura

Aunque las sesiones de lectura deben seguir un patrón preestablecido, este tipo de actividad está abierta a la improvisación, y la persona lectora deberá tomar nota de cualquier incidencia ocurrida durante la sesión de lectura. Se entiende por «sesión de lectura» el tiempo que la persona lectora está en compañía del menor hospitalizado receptor de la lectura, incluido el que transcurre con sus padres o acompañantes; es decir, no solo el momento en que se lee, sino también la presentación, la preparación del ambiente y el diálogo después de la lectura.

Esquema de la sesión de lectura

Ofrecimiento de la lectura en voz alta

- ¿Respuesta de sus padres o acompañantes?
  - Sí, me parece muy buena idea.
  - Sí, pero más tarde.
  - Sí, tras preguntarle al niño/a.
- ¿Respuesta del menor?
  - Sí, me apetece.
  - Sí, pero en otro momento.
  - Sí, aunque no me apetece mucho.

Preparación del ambiente

- ¿Qué está haciendo el niño/a antes del ofrecimiento de la lectura?
  - No hace nada.
  - Leyendo.
  - Mirando la televisión.
  - Jugando con una videoconsola.
  - Escribiendo o dibujando.
  - Hablando con familiares o acompañantes.
- ¿Cuál es su estado físico y anímico?
  - Dolorido.
  - Cansado.
  - Aburrido.
  - Triste.
  - Alegre.
  - Normal.
  - Soñoliento.
  - Preocupado.
- ¿Cómo trata de preparar el ambiente?
  - No hace nada.
  - Deja lo que estaba haciendo.
  - Cambia de postura corporal.
- Preguntas sobre sus hábitos lectores.
  - ¿Te gusta leer?:
    Sí, mucho. Sí/Normal/Poco/No.
  - ¿Cuándo dedicas más tiempo a leer?:

En el colegio/Por la tarde/Por la noche/Los fines de semana.
- ¿Qué tipo de libros?:
De aventuras/Cómics y tebeos/De miedo/Otros.
- ¿Te gusta que te lean?: Sí. No.

Lectura en voz alta

- Pregunta de vocabulario durante la lectura: ¿Sabes qué significa esta palabra?
  - Respuesta correcta.
  - Respuesta incorrecta.
  - Respuesta aproximada.
  - No sabe o no responde.
  - No sabe o no responde pero se interesa por la respuesta.
- Pregunta de atención sobre la lectura: ¿Qué acaba de pasar?
  - Respuesta correcta.
  - Respuesta incorrecta.
  - Respuesta aproximada.
  - No sabe o no responde.
  - No sabe o no responde pero se interesa por la respuesta.
- Pregunta de creatividad sobre la lectura: ¿Qué crees que pasará ahora?
  - Respuesta coherente.
  - Respuesta sin coherencia.
  - No sabe o no responde.
- ¿Cuál ha sido su grado interés durante la lectura?
  - Alto.
  - Normal.
  - Bajo.
- Duración de la lectura.
  - Menos de 5 minutos.
  - Entre 5 y 10 minutos.
  - Entre 10 y 15 minutos.
  - Entre 15 y 20 minutos.
- ¿Ha habido interrupciones durante la sesión?
  - No.
  - Sí, causadas por el menor.
  - Sí, causadas por los padres o acompañantes.
  - Sí, causadas por el personal sanitario.

Después de la lectura

- Pregunta sobre comprensión: ¿Qué te ha llamado más la atención y por qué?
  - Respuesta coherente.
  - Respuesta sin coherencia.
  - No sabe o no responde.
- Valoración de la experiencia: ¿Qué te ha parecido?
  - Muy interesante.
  - Normal.
- ¿Quieres repetir la experiencia?
  - Sí, cuanto antes.
  - Sí, pero otro día.
  - No.
- ¿Quieres hacer un dibujo sobre el contenido de la/s lectura/s?
  - Sí, ahora.
  - Sí, en otro momento.
  - No.

Cuestionario para padres o acompañantes

- ¿Han estado presentes en la sesión de lectura?
  - Sí, todo el tiempo.
  - Sí, una parte del tiempo.
  - No, han preferido salir de la habitación.
- Valoración de la experiencia.
  - Muy educativa.
  - Interesante.
  - Normal.
  - Inconveniente.
- Datos personales del niño/a:
  - Sexo: Niño/Niña.
  - Edad: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

- Curso: 1.º E.P, 2.º E.P, 3.º E.P, 4.º E.P, 5.º E.P, 6.º E.P.
- Rendimiento escolar:
  Muy satisfactorio/Satisfactorio/Normal/Poco satisfactorio.
- Estancia en el hospital:
  Corta (menos de 1 semana)/Media (entre 1 y 3 semanas)/Larga (más de 3 semanas) /Larga intermitente (más de 3 semanas con períodos en su domicilio).

• Preguntas sobre hábitos lectores del niño/a.
  - ¿Le gusta leer?:
    Sí, mucho/Sí, normal/Poco/No.
  - ¿Cuándo dedica más tiempo a leer?:
    En el colegio/Por la tarde/Por la noche/Los fines de semana.
  - ¿Qué tipo de libros?:
    De aventuras/Cómics y tebeos/De miedo. Otros.
  - ¿Le gusta que le lean?:
    Sí/No.

3. Conclusiones

Las principales conclusiones a las que hemos llegado acerca de nuestra propuesta didáctica basada en la experiencia son las siguientes:

1. *La importancia de motivar tanto a los padres como a los hijos*. En el caso de los menores hospitalizados ocurre algo que los docentes plantean en la escuela con escaso éxito: los padres están presentes y tratan de implicarse en mayor grado en la educación de sus hijos. No hay que buscar o llamar a los padres e insistirles para que se impliquen, porque ya están allí y están dispuestos a hacer todo lo posible por el bien de su hijo o hija. Esto es una gran ventaja educativa que hay que saber aprovechar.
2. *La motivación de los padres debe ser previa a la de los hijos*. Una gran mayoría de los padres percibe la lectura en voz alta como una actividad no solo recreativa sino también educativa. El hecho de que también estén preocupados por la interrupción del desarrollo escolar de sus hijos, hace que la predisposición y la valoración posterior de la experiencia sean muy positivas.
3. *La importancia de proponer alternativas válidas* a las actividades con que normalmente ocupan su tiempo libre los menores hospitalizados, ya que en muchos casos no tienen consciencia de disponer de dicho tiempo libre. En este caso, la lectura es apreciada por todos como una alternativa muy válida por su doble finalidad: recreativa y educativa.
4. *La figura del lector o mediador fónico resulta fundamental*, ya que los menores hospitalizados perciben el hecho de que alguien les lea como algo pasivo en lo que no necesitan involucrarse. Lo único que puede sacarles de dicha pasividad es la motivación que consiga despertarles quien les lee. Para ello debe disponer de una formación adecuada y debe preparar bien la sesión, así como elegir los textos adecuados en negociación con los menores hospitalizados.
5. *La lectura en voz alta está considerada en nuestra sociedad actual como una práctica más apropiada para prelectores o neolectores* que para niños y jóvenes, por eso muchos menores afirman que nadie les lee desde que eran «pequeños». Sin embargo, la mayoría de ellos afirma que les gustaría que sus padres siguieran leyéndoles cada noche, a pesar de que ellos ya tienen la destreza suficiente para hacerlo por sí mismos. Lo cual indica que consideran la lectura en voz alta como algo más que la mera transmisión de un mensaje: también como un modo de vinculación personal y

afectiva. Esta tendencia está cambiando con los audiolibros, pero están dirigidos sobre todo a personas mayores, bien a adultos que no disponen de tiempo y van escuchando lecturas en el tren, en el metro o en el coche, bien a personas ancianas que disponen de mucho tiempo libre y no tienen buena visión.

6. *La importancia de elegir el mejor momento*. El hospital es un lugar con una gran actividad constante; sin embargo, en nuestras sesiones de lectura hemos experimentado un nivel bajo de interrupciones, ya que el momento de dichas sesiones siempre se pacta previamente con el personal sanitario, con los padres o acompañantes y con los propios menores. Resulta, por tanto, trascendental elegir el momento más adecuado para realizar las sesiones; de ello depende en gran medida el éxito de este tipo de intervención educativa.
7. *Imprescindible flexibilidad*. A pesar de que las sesiones de lectura suelen estar perfectamente programadas, hemos constatado que no existen fórmulas mágicas en cuanto a la elección de textos, momentos o sujetos para la lectura, sino que hay que ir calibrando, hay que tener una gran capacidad de improvisación y de adaptación, incluso en mayor medida que en un aula escolar, ya que en este caso se debe contar también con el estado físico y anímico de los menores.
8. *Evitar la pasividad*. También hemos detectado una posible inducción a la pasividad a través de este tipo de experiencia lectora. No todas las personas muestran el mismo grado de implicación en la lectura. En realidad, los menores pueden estar escuchando o solo oyendo. Igual que cuando leen para ellos mismos pueden estar leyendo o solo pronunciando. Es algo que no podemos controlar, aunque sí constatar mediante las preguntas correspondientes. Sin embargo, el grado de valoración de la experiencia es superior al de predisposición positiva, lo cual indica que la motivación es un factor esencial, y que la lectura en voz alta resulta una actividad apropiada para los menores hospitalizados, aunque muchos de ellos la relacionen inicialmente con tareas escolares y con un trabajo que no les apetece realizar, ya que, según ellos, se encuentran «dispensados» de tal esfuerzo como compensación por el sufrimiento que les provoca su enfermedad y hospitalización.

Bibliografía

ALONSO, P. *et al*. (2000). «La función biblioterapéutica de los clubes de lectura». *Educación y Biblioteca*, núm. 113, pp. 11-12.

CANTERO, F.J. (2002). «Oír para leer: La formación del mediador fónico en la lectura». En: AA.VV. *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

BRYANT, S. (1997). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblària.

CARRILLO, E. *et al.* (1989). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.

CERRILLO, P.C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.*

CHAMBERS, A. (2001). *¿Quieres que te cuente un cuento?: Una guía para narradores y cuentacuentos*. Caracas: Banco del Libro.

COSTA, M. (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia: Nau Llibres.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA (1990). «Biblioteca para pacientes». *Educación y Biblioteca*, núm. 7, p. 8.

FUENTES, J.J. (1998). «Biblioterapia y voluntarios». *Educación y Biblioteca*, núm. 87, pp. 25-26.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L.; POLAINO-LORENTE, A. (1990). *Pedagogía hospitalaria: Actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.

GRAU, C.; ORTIZ, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

GUIJARRO, M.; TORRES, R. (1990). «La escuela hospitalaria, complemento a la curación del niño». *Infancia y Sociedad*, núm. 5, pp. 133-141.

GUILLÉN, M.; MEJÍA, Á. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias: Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.

HUARTE-MENDICOA, G. (1995): «Las bibliotecas en el hospital». *Educación y Biblioteca*, núm. 55, p. 4.

LENNEBERG, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

LIZASOÁIN, O.; OCHOA, B. (eds.) (1997). *La discontinuidad en la vida del niño enfermo y hospitalizado*. Pamplona: Newbook.

LIZASOÁIN, O. (2000). *Educando al niño enfermo*: *Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona: Eunate.

MAYOL, C. (1999). «Biblioteca de hospital». *Educación y Biblioteca,* núm. 100, pp. 22-24.

MEJÍA, Á.; GONZÁLEZ MERINO, G. (2010) «Atención hospitalaria» [en línea]. <www.ite.educacion.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/05_06.htm>. [Consulta: junio 2010]

MORENO, V. (2005). *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

OCHOA, B.; LIZASOÁIN, O. (2003). *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo y hospitalizado*. Pamplona: Eunsa.

ORTIGOSA, J.M.; MÉNDEZ, F.J. (2000). *Hospitalización infantil: Repercusiones psicológicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

PALOMO, M.ªP. (1995). *El niño hospitalizado: Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

PATA, M. (1992). «Libros de cabecera». *Educación y Biblioteca*, núm. 24, pp. 60-61.

PELEGRÍN, A.M.ª (2004). *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.

SARTO, M. (2002). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.

SASTRE, H. (1990). «Reflexiones a propósito del desarrollo en España de la *Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado*». *Infancia y Sociedad*, núm. 5, pp. 121-132.

TRELEASE, J. (2005). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

VÁZQUEZ DE LA CRUZ, Á. (1990). «Hospitalización del niño: hacia el fin del secuestro». *Infancia y Sociedad*, núm. 5, pp. 77-90.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P.C. (2004). *Valores y lectura: Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

L'utilisation du portefeuille[1] didactique pour le traitement des erreurs linguistiques

Carmen Soto Pallarés y Elisa Gil Ruiz | Universidad de Murcia

Cet article présente une expérience didactique qui est basée sur l'emploi du portefeuille didactique comme un recours pédagogique qui stimule le développement de l'autoévaluation et du traitement réfléchi de l'erreur dans l'apprentissage du français, langue étrangère, avec des élèves du troisième cycle de l'École Primaire. Cette réflexion sur les erreurs commises et sur les progrès réalisés apportera des bénéfices et des améliorations dans l'apprentissage linguistique et sur la compétence communicative des élèves.

Mots clés: *Apprentissage du Français comme langue étrangère, traitement réfléchi de l'erreur, portefeuille didactique.*

Este artículo presenta una experiencia didáctica que se fundamenta en el empleo del portafolio didáctico como un recurso pedagógico que impulsa el desarrollo de la autoevaluación y del tratamiento reflexivo del error en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, con alumnos del tercer ciclo de la educación primaria. Esta reflexión de los errores cometidos y del progreso alcanzado aportará beneficios y mejoras en el aprendizaje lingüístico y en la competencia comunicativa del alumnado.

Palabras clave: *aprendizaje del francés como lengua extranjera, tratamiento reflexivo del error, portafolio didáctico.*

This article presents a teaching experience based on the use of the teacher's portfolio as a pedagogical resource to promote self-assessment and reflection on mistakes in learning French as a foreign language with third-cycle primary pupils. This reflection on mistakes made and progress made will bring about benefits and improvements in students' language learning and communicative competence.

Key words: *Learning French as a foreign language, reflection on mistakes, teacher's portfolio.*

1. Portefeuille: Ce mot est employé pour établir la différence avec le Portfolio car les documents employés pour sa réalisation ne correspondent point aux documents officiels de Conseil d'Europe.

1. Introduction

Actuellement, l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères acquiert (déjà) une grande valeur, dû aux besoins qui dominent notre société. Ce plurilinguisme est stimulé, dans notre pays, par le Conseil d'Europe, au sein de sa politique linguistique, et par l'actuelle loi éducative, la LOE (Loi Organique d'Éducation 2/2006 du 3 mai), lesquels poussent à l'acquisition de diverses langues à partir d'un âge précoce.

Comme l'affirme Guillén Díaz (2009), le plurilinguisme est devenu une finalité commune pour les politiques linguistiques éducatives des États membres de l'Union Européenne, parmi lesquels se trouve l'Espagne. Pour développer ce plurilinguisme, il est nécessaire que notre système éducatif favorise un apprentissage plus diversifié, à partir d'un âge précoce et tout au long de la vie, de différentes langues étrangères.

En partant de ces prémices, la Région de Murcie a élaboré son curriculum, ce qui a donné lieu à la publication du Décret 286/2007 du 7 de septembre, qui légifère l'enseignement du français, comme deuxième langue étrangère, à partir du troisième cycle de l'École Primaire, ce qui ne représente pas une nouveauté dans notre région, car depuis l'année scolaire 2005-2006 cet enseignement a commencé à se développer de manière expérimentale.

Dans ce contexte, l'acquisition d'une langue étrangère doit poursuivre, comme finalité principale, le développement de la compétence communicative. Cela implique que les élèves doivent non seulement acquérir des contenus linguistiques et culturels mais qu'il est fondamental qu'ils apprennent à les employer correctement pour communiquer, d'une manière adéquate, dans un contexte défini.

Cependant, nous ne pouvons pas oublier que les erreurs linguistiques apparaissent d'une façon immédiate dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu' il est complexe, surtout pour des élèves débutants. Néanmoins, l'apparition de ces erreurs est nécessaire puisqu'elles indiquent que l'apprentissage est en train de se développer.

De plus, les erreurs peuvent être considérées comme un puissant outil qui stimule la réflexion des élèves à propos des stratégies employées lors de la communication en langue étrangère, ce qui contribuera à améliorer leur apprentissage.

Tenant compte que l'acquisition d'une langue étrangère se développe aux dépends de beaucoup d'erreurs, dont il faut apprendre pour améliorer notre apprentissage, nous avons décidé de mener à bout une expérience didactique avec des élèves appartenant au troisième cycle de l'École Primaire d'un établissement public de la Région de Murcie.

2. Présentation de l'expérience didactique

Après avoir constaté que les erreurs linguistiques émergent d'une manière précoce dans ce processus et le fait d'observer que nos élèves (débutants dans l'apprentissage de la langue française) les considèrent généralement un élément négatif, nous avons envisagé l'idée d'employer le portefeuille didactique comme un outil pédagogique qui nous permettrait de développer le traitement réfléchi de l'erreur et qu'en même temps les élèves pourraient assimiler, d'une manière positive, que l'erreur est une partie importante de leur apprentissage en les motivant à les surpasser d'une manière processuelle.

Nous avons aussi envisagé l'utilisation du portefeuille comme un instrument qui permettrait aux élèves de développer l'autoéva-

luation de leur propre apprentissage. De cette manière, avec l'accomplissement de cette expérience didactique, nous pourrons favoriser le développement d'attitudes motivantes envers l'erreur et le portefeuille, qui seront employées comme des outils pédagogiques qui contribueront à l'amélioration de l'apprentissage linguistique et de la compétence communicative de nos élèves.

Finalement, une autre finalité importante dans cette pratique didactique est la familiarisation des élèves avec les différentes parties du Portfolio Européen des Langues (PEL), qui permettra son usage dans un futur immédiat.

3.Le concept d'*erreur* dans le contexte de la didactique des langues étrangères.

La notion d'*erreur* dans le contexte de la Didactique des langues étrangères a eu une valeur différente selon l'optique du modèle d'investigation choisi pour la définir.

D'une manière générale, l'erreur est considérée comme une déviation ou un usage incorrect d'une norme. Si nous reportons cette définition à l'acquisition du français, langue étrangère, l'erreur surgit lorsque l'élève n'applique pas correctement les règles (grammaticales, orthographiques, phonétiques…) qui régissent cette langue quand il essaie de communiquer, à l'oral ou à l'écrit.

Si nous tenons compte des différents modèles d'investigation qui ont surgi, le concept d'*erreur* a évolué d'une manière différente.

- Le Modèle d'Analyse Contrastive, développé d'après les idées de Fries (1945) et Lado (1957), considère l'erreur comme une déviation de la norme de la langue étrangère produite par l'interférence avec la langue maternelle. C'est pourquoi, ce modèle prétendait comparer, d'une manière systématique, la langue maternelle et l'étrangère, pour ainsi prédire les difficultés des apprenants et pouvoir les éviter. En outre, dans ce modèle, l'erreur est considérée sous une perception négative. C'est pourquoi, lorsqu'elle apparaît, elle doit être éliminée d'une manière immédiate.
- Le Modèle d'Analyse d'Erreurs, propagé sous les postulats de Corder (1981), revalorise la notion d'*erreur* puisqu'elle commence à être considérée comme un élément positif, utile et nécessaire dans le processus d'apprentissage. Ce modèle se fonde sur l'analyse systématique des erreurs commises par les apprenants tout au long de leur apprentissage.
- Le Modèle d'Analyse de l'Interlangue contemple l'erreur comme un élément qui favorise l'apprentissage et qui fait preuve des stratégies employées par l'apprenant et du développement de son interlangue. Donc, la notion d'erreurs continue à avoir une considération positive à l'intérieur de ce modèle. Le terme «Interlangue» a été forgé par Selinker (1972), qui l'a défini comme un système linguistique autonome et variable employé par l'apprenant d'une langue étrangère et qui sert de médiateur entre la langue étrangère et la maternelle.

Finalement, pour éclaircir un peu plus le concept d'erreur, nous pourrions la distinguer d'autres déviations commises par les apprenants, à savoir (Corder, 1981):

- Une *erreur* est une déviation systématique qui ne peut pas être corrigée par l'étudiant dû à la méconnaissance de la règle correcte.
- Une *faute* est une déviation inconsciente et éventuelle qui peut être corrigée par l'élève.

- Un *lapsus* est une déviation qui est dû à des facteurs extralinguistiques et à des conditions psychologiques, telles que des défaillances de mémoire ou des états physiques déterminés.

4. Le portefeuille didactique

Le portefeuille didactique de l'élève est un recours méthodologique employé pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation qui se caractérise par la compilation de documents et de tâches organisés par l'apprenant pour ainsi démontrer les compétences acquises dans une certaine discipline.

Cependant, nous ne pouvons pas oublier, tel que l'explique Fernández March (2004) dans un de ses articles, que le portefeuille est un élément importé d'autres contextes professionnels, tels que l'art, l'architecture ou la publicité, où il est nécessaire de présenter de nombreuses tâches et activités qui feront preuve des connaissances et des habilités acquises.

Son introduction dans le contexte éducatif est relativement récente et son usage doit être soumis à des règles de dynamisme qui feront du portefeuille un instrument qui met en évidence la réflexion réalisée tout au long du processus d'apprentissage. Ceci rend possible le développement des habilités métacognitives qui permettraient aux élèves d'être conscients de leur propre apprentissage (Barberà, 2005).

D'après Lyons (1999), le portefeuille didactique doit être développé comme un processus dynamique grâce auquel les enseignants et/ou les étudiants rassemblent les données qui proviennent de leur travail et de leur croissance professionnelle et académique respectivement organisées par eux sur la base de la réflexion.

Tout au long de cette expérience nous avons tenu compte de ces idées, de telle sorte que les élèves ont élaboré un portefeuille didactique de progrès sur support papier, dans lequel ils ont sélectionné les travaux et les activités qui mettent mieux en évidence la réflexion des erreurs commises et le progrès expérimenté tout au long de leur apprentissage de la langue française.

De cette manière, le portefeuille va être utilisé comme un recours pédagogique qui stimulera la réflexion des erreurs commises et l'autoévaluation de l'apprentissage de la langue française des élèves.

L'emploi du portefeuille de l'élève, comme une stratégie didactique, dans un contexte éducatif, comporte de nombreux avantages, indiqués para Barberà (1998) et Barrios (1998):

- Il offre des informations sur le processus d'apprentissage et sur les progrès des élèves obtenus.
- Il admet le développement d'une évaluation intégrale et continue, en même temps qu'elle est personnelle. C'est pourquoi, il n'existe jamais deux portefeuilles identiques.
- Il implique plus directement les élèves dans leur apprentissage au moyen du développement de leur propre autoévaluation.
- Il permet l'essor du travail coopératif.
- Il est très motivant pour les élèves, ce qui stimule leur participation dans le processus d'élaboration.
- Il permet le développement de diverses habilités cognitives, métacognitives et fonctionnelles.

Néanmoins, tout au long de son élaboration, il existe quelques inconvénients tels que la nécessité de beaucoup de temps et d'un haut niveau de responsabilité qui permet la réflexion sincère sur les progrès dans l'apprentissage du français.

5. Le portfolio européen des langues (PEL)

Le Conseil de l'Europe a développé de nombreuses actions, au sein de sa politique linguistique, pour stimuler une éducation plurilingue et multiculturelle dans les différents pays de l'Union Européenne.

Dans ce contexte, le Conseil a établi deux projets en matière de l'enseignement de langues : le «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer» (CECRL) et le «Portfolio Européen des Langues» (PEL).

D'après Conde Morencia (2002), le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues est un document flexible, ouvert et dynamique qui établit des consignes pour le développement d'une politique linguistique commune dans l'Union Européenne. En outre, le Portfolio Européen des Langues est une conséquence directe et logique du Cadre puisque le PEL est nécessaire pour développer ses principes théoriques.

Le PEL est présenté comme un document qui permet aux apprenants d'une langue étrangère d'identifier et de classer, d'une manière systématique, leurs compétences et expériences linguistiques et culturelles ainsi que les accréditations obtenues en rapport avec leur apprentissage des langues étrangères.

En outre, le PEL contribue au développement des fonctions pédagogiques et informatives au moyen de ses trois sections qui sont : le Passeport Linguistique, la Biographie Linguistique et le Dossier.

6. Expérimentation du portefeuille didactique pour le traitement réfléchi de l'erreur

Le développement de cette expérience didactique s'est réalisé tout au long de l'année scolaire 2008/2009, en intensifiant le travail pendant le troisième trimestre.

Au cours des deux premiers trimestres nous avons analysé les caractéristiques des élèves et nos actions ont été développées dans l'intention de stimuler leur motivation vers l'élaboration d'un portefeuille didactique et envers la réflexion des erreurs commises pour augmenter ainsi leur participation.

Les élèves participants se trouvent en CM^2 et 6ème de l'École Primaire dans un établissement, d'une seule classe par niveau, de la Région de Murcie. Les deux groupes représentent un total de 48 écoliers, bien que réellement seulement 38 élèves aient participé, dont 26 sont des filles et 12 sont des garçons. En outre, sur ces 38 élèves, 19 appartiennent au cours du CM^2 et les 19 autres se trouvent en 6ème. Les deux groupes sont assez hétérogènes, mais mais proviennent du même milieu social et affectif. Il faut aussi mettre en relief que le niveau social, culturel et économique des familles d'un niveau mpyen, en général..

Après avoir identifié les caractéristiques de nos élèves, notre équipe de recherche a mis en place des activités de motivation. En premier lieu, nous avons présenté aux élèves le développement de l'expérience d'une manière abrégée. En deuxième lieu, nous avons essayé de les faire raisonner à propos de la nécessité d'acquérir plusieurs langues correctement, en justifiant ainsi le besoin de développer la réflexion sur les erreurs commises à approfondir dans leur apprentissage. Finalement, nous allons essayer de stimuler des attitudes motivantes et réflexives envers l'erreur et l'élaboration et l'utilisation du portefeuille didactique.

Une fois que les élèves sont informés et motivés, nous allons commencer avec la composition du portefeuille didactique, qui va être

divisé en trois parties, de la même manière que le PEL s'organise, pour favoriser ainsi leur familiarisation. Tout au long de cette expérience, l'emploi du portefeuille didactique va être intégré dans le curriculum, dans la programmation didactique et dans la dynamique normale de classe. C'est pourquoi, pendant le troisième trimestre, nous avons développé les trois unités didactiques planifiées au préalable avec l'élaboration et l'emploi du portefeuille. Donc, pour intégrer cet outil, nous avons dû changer, relativement, la dynamique de classe pour stimuler le développement des erreurs commises et l'autoévaluation de l'apprentissage. À ce propos, pour le déroulement des unités didactiques correspondantes à chaque niveau, nous avons employé le livre de texte, les technologies de l'information et de la communication et différents matériaux audiovisuels. En outre, nous avons élaboré quelques fiches adaptées aux contenus linguistiques et culturels travaillés et dont la structure s'adapte au support du portefeuille, dans lesquelles les élèves ont réfléchi sur les erreurs commises.

Pour construire le support physique du portefeuille, les élèves ont employé des bristols de différentes couleurs, qu'ils ont pliés en deux pour donner lieu à une pochette qui va permettre d'organiser les fiches réalisées au cours de cette expérience et qu'ils ont sélectionné pour faire preuve de leur réflexion et de leur progrès.

En outre, pour ordonner les fiches dans le portefeuille, les élèves ont réalisé, d'une manière libre, une couverture pour chaque unité didactique avec le titre correspondant.

Pendant le travail quotidien, nous avons toujours dédié la dernière partie de chaque séance à la réflexion des erreurs commises dans les tâches réalisées, laquelle s'est développée après la correction collective des activités.

Une fois achevées toutes les unités didactiques, nous avons réalisé l'autoévaluation, qui a été divisée en deux parties. D'un côté, les élèves ont auto évalué les apprentissages développés au cours de cette expérience. Pour cela, nous avons élaboré des fiches avec des critères d'autoévaluation concrets et détaillés en rapport avec les contenus travaillés pendant le dernier trimestre, lesquels vont permettre aux élèves de réfléchir et d'évaluer leur propre processus d'apprentissage. En outre, ces critères sont organisés selon les habilités linguistiques qu'ils doivent développer: écouter, lire, parler, maintenir une conversation et écrire. D'un autre côté, les élèves ont dû auto évaluer les stratégies mises en pratique pendant la communication en langue française, dont beaucoup étaient utilisées d'une manière inconsciente.

Une fois conclue l'action pédagogique développée avec nos élèves, nous nous disposons à analyser les résultats obtenus et à les interpréter.

Pour cela, nous avons tenu compte de l'objectif principal de cette expérience, qui se centre sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves en langue française au moyen de la réflexion des erreurs commises et de leur propre autoévaluation.

Pour pouvoir estimer la réussite de cet objectif, nous avons comparé les qualifications antérieures et postérieures des élèves à la réalisation de l'expérience (grille 1 et 2).

Si nous les observons, la différence entre la postérieure et l'antérieure indique les progrès réalisés par chaque élève. Pour l'analyser, nous offrons les grilles précédentes, qui établissent cette différence. Selon les résultats obtenus, nous pouvons constater que 14 élèves se sont améliorés en CM[2] et 15 apprenants en 6ème, ce qui représente un pourcentage de 73,69% en CM[2] et de 78,95% en 6ème.

Grille 1. Résumé comparatif du progrès des élèves de 5ème année

COMPARAISON DES QUALIFICATIONS ANTÉRIEURES ET POSTÉRIEURES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE CM² DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			**PROGRÈS OBSERVÉS**
	Qualifications antérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	Qualifications postérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	
Élève 1	6,62	7,33	0,71
Élève 2	8,81	9,25	0,44
Élève 3	7,31	8,91	1,60
Élève 4	7,87	8,91	1,04
Élève 5	9,43	9,58	0,15
Élève 6	7,50	7,00	-0,5
Élève 7	7,50	7,50	0
Élève 8	2,87	4,58	1,71
Élève 9	5,93	6,58	0,65
Élève 10	6,81	7,33	0,52
Élève 11	4,66	4,41	-0,25
Élève 12	4,58	4,66	0,08
Élève 13	4,68	5,00	0,32
Élève 14	5,81	6,25	0,44
Élève 15	3,58	5,08	1,50
Élève 16	4,00	3,00	-1
Élève 17	3,50	3,91	0,41
Élève 18	4,06	4,33	0,27
Élève 19	1,31	1,08	-0,23

Grille 2. Résumé comparatif du progrès des élèves de 6ème année

COMPARAISON DES QUALIFICATIONS ANTÉRIEURES ET POSTÉRIEURES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE 6ÈME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ESPAGNOL			PROGRÈS OBSERVÉS
	Qualifications antérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	Qualifications postérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	
Élève a	7,50	7,00	-0,5
Élève b	3,91	4,81	0,9
Élève c	7,81	8,41	0,6
Élève d	9,18	9,58	0,4
Élève e	6,50	8,66	2,16
Élève f	9,43	9,50	0,07
Élève g	9,25	9,41	0,16
Élève h	8,41	8,56	0,15
Élève i	8,87	8,91	0,04
Élève j	4,41	6,93	2,52
Élève k	4,75	5,18	0,43
Élève l	4,12	2,75	-1,37
Élève m	2,08	3,75	1,67
Élève n	1,83	2,75	0,92
Élève o	3,75	5,18	1,43
Élève p	1,75	0,41	-1,34
Élève q	0,75	0,75	0
Élève r	2,91	3,68	0,77
Élève s	1,62	4,56	2,94

D'une manière plus concrète, nous pouvons remarquer que du groupe de CM[2], les 14 écoliers qui ont progressé sont les suivants : les élèves *1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14,15, 17* et *18*. Par contre, les élèves *6, 11, 16* et *19* ont eu des résultats négatifs et l'élève 7 a obtenu les mêmes résultats avant et après le développement de l'expérience.

De même, dans le groupe de 6ème, 15 apprenants se sont améliorés: il s'agit des élèves *b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, m, n, o, r* et *s*. En revanche, les élèves *a, l* et *p* ont régressé une amélioration négative et *l'élève q* a obtenu les mêmes résultats avant et après le développement de l'expérience.

Par conséquent, nous pouvons constater qu'il existe un léger progrès dans l'apprentissage de la majorité des élèves comme conséquence du développement de cette expérience, celui-ci ne pouvant pas être très important dû à sa courte durée.

D'un autre côté, nous avons centré notre analyse sur les réflexions réalisées par les élèves à propos des erreurs commises et nous avons comptabilisé ces erreurs en tenant compte des unités de communication existantes, les plus simples, qui sont les phrases. Le fait que les erreurs ont été remarquées par les élèves nous fait penser qu'ils ont changé la perception négative qu'ils avaient auparavant des erreurs puisqu'ils n'essaient plus de les cacher. En outre, avec le développement de cette expérience, la plus grande partie des participants a commencé à considérer les erreurs comme un élément qui favorise l'apprentissage et qui doit se produire pour continuer à s'améliorer.

Toutes ces conclusions ont été atteintes par les propres participants tout au long de la réalisation de l'autoévaluation lorsqu'ils ont répondu aux critères présentés. En outre, à travers la même, les élèves ont pu constater les contenus qu'ils avaient acquis et les stratégies qu'ils avaient utilise'es dans leur apprentissage du français, duquel ils sont devenus de plus en plus conscients, du fait d'apprendre de leurs erreurs.

En guise de conclusion, avec la réalisation de cette expérience, nous avons essayé d'introduire en cours de français le portefeuille didactique et le traitement réflexif des erreurs. Après son développement et en tenant compte des résultats obtenus, nous avons pu constater que l'emploi du portefeuille comme un instrument qui permet l'autoévaluation des élèves et la réflexion des erreurs linguistiques commises, a permis aux élèves d'être conscients sur le fait que les erreurs doivent être employées pour continuer à améliorer leur apprentissage. Une fois établis les bénéfices du traitement réflexif des erreurs pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous encourageons tous les enseignants à développer en cours ce type d'expérience didactique.

Bibliographie

ALEXOPOULOU, A. (2005). «Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23 (41), 101-125.

BARBERÀ, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.

— (2005). «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio». *Educere*, 31, 497-504.

BARRIOS, O. (1998). *Uso del portafolio del alumno*. Santiago: UMCE.

CONDE, G. (2002). «Desarrollo del Portfolio europeo en España». *Mosaico monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 9, 8-13.

CORDER, S.P. (1981). *Error, Analyses and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Decreto 286/2007, del 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educar*, 33, 127-142.

FRIES, CH. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.

GUILLÉN, C. (2009). «La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia». *Lenguaje y textos*, 29, 47-62.

LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 4 de mayo 2006.

LYONS, N. (Comp). (1999). *El uso de Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

SANTOS, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». *International Review Linguistics*, 10 (3), 209-231.

Método inferencial de ampliación de vocabulario en el aprendizaje del chino moderno como lengua extranjera

Zhang Zheng Quan | Universidad de Granada

Las palabras compuestas, absoluta mayoría del léxico del chino moderno, están formadas por caracteres y son analizables morfológica y semánticamente, lo cual facilita la aplicación de un método inferencial de ampliación de vocabulario en su aprendizaje. No obstante, en la enseñanza del chino como lengua extranjera, este método pasa desapercibido, debido a la deficiencia didáctica de no explicar los significados de los caracteres ni las leyes de formación de las palabras compuestas. El presente trabajo revela este problema y estudia el método desde las perspectivas morfológica, lexemática y didáctica, demostrando su viabilidad y eficacia, y aportando propuestas para su enseñanza.

Palabras clave: *caracteres chinos, inferencia léxica.*

Compound words, which make up the vast majority of the modern Chinese lexicon, are formed from characters and can be analysed morphologically and semantically, which facilitates application of an inferential method of broadening vocabulary during learning. Nevertheless, in the teaching of Chinese as a foreign language, this method goes unrecognised, owing to the didactic shortcomings of explaining neither the meanings of the characters nor the rules for forming compound words. This article looks at this problem and studies the method from morphological, lexemic and didactic perspectives, demonstrating its viability and efficacy and putting forward proposals for its teaching.

Key words: *Chinese characters, lexical inference.*

Les mots composés, en absolue majorité dans le lexique du chinois moderne, sont formés par des caractères et sont analysables morphologiquement et sémantiquement, ce qui facilite l'application d'une méthode inférentielle d'élargissement du vocabulaire dans son apprentissage. Néanmoins, dans l'enseignement du chinois comme langue étrangère, cette méthode passe inaperçue, à cause de la déficience didactique d'explication des significations des caractères et des lois de formation des mots composés. Le travail présent évoque ce problème et étudie la méthode à partir des perspectives morphologique, lexématique et didactique démontrant sa viabilité et son efficacité, en apportant des propositions pour son enseignement.

Mots-clés: *caractères chinois, inférence lexicale.*

1. Planteamiento de la cuestión: método inferencial poco aprovechado

Con «método inferencial» nos referimos aquí a un procedimiento de inferir palabras compuestas desconocidas mediante los significados de sus caracteres chinos componentes, sus estructuras morfológicas y las posibles referencias contextuales.

Si la inferencia léxica se puede practicar en otros idiomas, más se podrá practicar en el chino moderno, puesto que la absoluta mayoría del léxico de éste son palabras compuestas,[1] formadas por caracteres y analizables morfológica y semánticamente. No obstante, debido a que la mayoría de los profesores de chino como lengua extranjera no explican los caracteres componentes ni tampoco las leyes de formación de las palabras compuestas, los aprendices extranjeros, generalmente, no saben aprovechar el método inferencial en su aprendizaje léxico.

Los profesores no explican dichos contenidos porque los manuales, en su mayoría, no los llevan. Los manuales no los llevan porque son redactados para extranjeros, y el no explicar los caracteres de las palabras compuestas chinas se debe a una equiparación general de éstas con las de los idiomas extranjeros en los que están redactados los manuales, equiparación general que facilita encontrar equivalentes de dichas palabras en el idioma de redacción y tiene la ventaja de evitar redundancias e incomodidades en su traducción. Por ejemplo, en un manual redactado en inglés, exponer la palabra *中国人* ('central + país + persona' = 'persona de China' = 'chino, china') como *Chinese es* mucho más cómodo que exponerla como *central* + *country* + *person*. Esta ventaja conlleva la desventaja de ocultar el hecho de que las palabras compuestas están formadas por caracteres y, también, el hecho de que éstos son lexemas independientes que, de una u otra manera, pueden formar palabras distintas. Al ocultar estos hechos, se está dejando que pase desapercibido un importante método de ampliación de vocabulario.

Entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, ciertos filólogos fueron advirtiendo este problema (Guder *et al*., 2007: 90), pero sus palabras carecieron de eco suficiente. A partir de los años noventa, el tema empezó a ser objeto de atención (Zhang Pengpeng, 2004: 1, prefacio) y algunos investigadores plantearon la didáctica 字本位 (tomar caracteres como unidad léxica básica) (Zhang Deshao, 2006: 151), conocida también como *语素教学法* (didáctica lexemática) (Peng Zeng'an y Chen Guanglei, 2007: 135), considerando que la enseñanza del chino como lengua extranjera tenía que partir de la enseñanza de caracteres. En los últimos años, han aparecido investigaciones que, siguiendo estas ideas, recomiendan introducir ejercicios de inferencia léxica en clase (Zhu Fanghua, 2006: 194 y 209; Zhou Jian, 2007: 16; Zhou Xiaobing *et al*., 2008: 36-41 y 46-53, etc.). Estos planteamientos son ilustrativos y de gran valor práctico, pero, hasta la actualidad, en la mayoría de los casos, la deficiencia didáctica arriba mencionada sigue sin corregir.

2. Funcionamiento del método inferencial

2.1. Premisa 1: los caracteres usuales

La lengua china tiene dos tipos de palabras: *zi* (字) y *ci* (词). Los *zi*, conocidos como *carac-*

1. Tan sólo las palabras compuestas bisílabas son más del 80% (Zhou Xiaobing *et* al., 2008: 37).

teres, son palabras monosílabas,[2] mientras que los ci son palabras compuestas.[3] En el chino clásico, la mayoría de las palabras eran monosílabas, lo cual traía aparejadas una serie de limitaciones y desventajas. Para superarlas, el léxico experimentó un largo proceso de polisilabización, sobre todo de bisilabización. Este proceso consiguió cambiar su estructura silábica y, como consecuencia, en el chino moderno, la mayoría de las palabras son compuestas.

La formación de las palabras compuestas se consigue combinando caracteres, razón por la cual conocer los caracteres componentes de una palabra compuesta desconocida facilita el aprendizaje o la inferencia de dicha palabra. Los caracteres suman 56.000 (Xu Zhongshu, 1993), pero no todos están en uso. Los más usuales en el chino moderno, como palabras monosílabas y como lexemas, son sólo unos 3.500, según la *Tabla de los caracteres usuales del chino moderno* (现代汉语常用字表) (Zhang Jingxian *et al*., 2004: 130), elaborada por el Departamento de Caracteres de la Comisión Estatal de Lenguas y Escrituras de China tras una rigurosa verificación informática, que demuestra que estos 3.500 caracteres cubren el 99,48% de los textos del chino actual (*íd*.: 133). Esto implica que el léxico del chino moderno, por muy rico o amplio que sea, está formado fundamentalmente por estos 3.500 caracteres y que conocer dichos caracteres facilita el aprendizaje o la inferencia de casi todo el léxico de este idioma. Por lo tanto, el dominio de estos caracteres usuales es una premisa clave de nuestro método inferencial.

2.2. Premisa 2: las leyes de formación de las palabras compuestas

En el proceso de inferir una palabra desconocida, la referencia a la relación entre sus caracteres componentes es importante, ya que ayuda a deducir el significado que éstos componen. Esta referencia nos la proporcionan las leyes de formación de las palabras compuestas (Zhou Jian, 2007: 16; Zhou Xiaobing *et al*., 2008: 37-39). Las leyes son sintetizadas precisamente según las relaciones entre los caracteres componentes de las palabras compuestas y consisten en modificación, yuxtaposición, sujeto-predicado, verbo-objeto, complementación, reduplicación y agregación. Por ejemplo, en la ley de modificación, el carácter que va antes modifica al que va después y el significado de la palabra así formada resultará de la combinación del carácter como modificador con el otro carácter como modificado. Teniendo en cuenta esta referencia y los significados de los caracteres componentes, no será difícil inferir palabras como *语法* ('lengua + normas' = 'gramática'), *地图* ('tierra + plano' = 'mapa'), *轻视* ('ligero + mirar' = 'menospreciar'), *网聊* ('red + charlar' = 'chatear'), etc., lo cual demuestra la importancia del conocimiento de las leyes de formación de las palabras compuestas.

2.3. Análisis morfológico y contextual

Empecemos el análisis morfológico con la palabra *飞机* ('volar + máquina' = 'avión'). Supongamos que los aprendices no conocen esta palabra y que sí conocen sus caracteres componentes *飞* ('volar', 'vuelo') y *机* ('máquina', 'aparato'). Analizando las posiciones de los dos (*飞* está delante de *机*) y teniendo en cuenta

2. Excepto pocos casos bisílabos como 浬 (*haili*: 'milla'), 瓩 (*qianwa*: 'kilovatio'), etc.
3. *Ci* también significa 'vocablo' en sentido general.

sus significados, 'volar' y 'máquina', podrán juzgar que la relación entre ambos tiene que ser la de modificación: *volar* modifica a *máquina*. Entonces, la palabra 飞机 ('volar + máquina') tiene que significar 'máquina de volar'. ¿Qué es una máquina de volar? Con un poco de imaginación o asociación, sabrán que se trata del avión.

Muchas veces, sólo el análisis morfológico resulta insuficiente para la inferencia léxica, que requiere, además, referencias contextuales (Zhu Fanghua, 2006: 194; Zhou Xiaobing *et al*., 2008: 46-53), cosa que podemos ver con la misma palabra 飞机 ('volar + máquina': 'avión'). Supongamos que 飞机 se encuentra en la oración 中国很远，我得坐飞机去。 (China está lejos y tengo que ir en avión). Con un análisis morfológico, los aprendices podrán percibir la oración como «China está lejos y tengo que ir en *máquina de volar*». Ahora bien, analizando el contexto de la oración, sabrán que la *máquina de volar* es un medio de transporte y que, como el destino está lejos, el sujeto de la segunda proposición tiene que ir usando este medio para ganar tiempo. ¿Qué medio de transporte de uso normal es el que vuela y que ayuda a ganar tiempo? El avión. De esta manera, el significado 'avión' quedará comprobado mediante el contexto de la oración.

3. Propuestas para enseñar el método inferencial

3.1. Reforzar la enseñanza de los caracteres usuales

Los 3.500 caracteres usuales que hemos comentado en el apartado 2.1 son activos en la formación de las palabras compuestas y constituyen la base léxica del chino moderno, por lo que debemos darles prioridad en la enseñanza.

3.2. Inculcar la concepción lexemática y enseñar las leyes de formación de las palabras compuestas

Habría que inculcar en los aprendices, a través de clases teóricas y prácticas, la concepción de que las palabras compuestas están formadas por caracteres y el conocimiento de que la formación de éstas tiene leyes (Liu Xun, 2006: 163; Zhou Xiaobing *et al*., 2008: 36-40).

3.3. Diversas formas de hacer los ejercicios de inferencia

Al explicar una palabra compuesta, deberíamos analizar su modo de formación y los significados de sus caracteres componentes. Un ejercicio complementario sería dar palabras compuestas desconocidas pero formadas por caracteres estudiados para que los alumnos las infieran, por ejemplo: 电话 ('eléctrico + habla' = 'teléfono'), 电梯 ('eléctrico + escalera' = 'ascensor'), 电脑 ('eléctrico + cerebro' = 'ordenador'), 硬盘 ('duro + plato' = 'disco duro'), 软盘 ('blando + plato' = 'disquete'), 洗衣机 ('lavar + ropa + aparato' = 'lavadora'), 救护车 ('salvar + proteger + vehículo' = 'ambulancia'), etc. Otro ejercicio interesante sería dar caracteres componentes usuales para que los alumnos indiquen las palabras compuestas estudiadas que los contengan. Estos ejercicios deberían ser habituales en las clases de léxico o las de palabras nuevas.

4. Conclusión

Partiendo de la peculiaridad del chino moderno de que la absoluta mayoría de su léxico son palabras compuestas y semánticamente analizables, y basándose en el análisis morfológico y contextual, el método inferencial de ampliación de vocabulario está fundamentado y es viable. Su eficacia es obvia y su funciona-

miento tiene premisas: el dominio de los caracteres usuales y el conocimiento de las leyes de formación de las palabras compuestas. Por lo tanto, debemos corregir la deficiencia didáctica de no explicar estos contenidos y enseñar a los estudiantes a usar el método inferencial para aumentar la eficacia de su aprendizaje del léxico chino.

Bibliografía

GUDER, A.; JIANG XIN; WAN YEXIN (2007). *The cognition, learning and teaching of Chinese characters*. Pequín: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

LIU XUN (2006). *Hanyu zuowei di'er yuyan jiaoxue jianlun* (Aspectos básicos de la enseñanza del chino como segunda lengua). Pequín: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

PENG ZENG'AN; CHEN GUANGLEI (2007). *Duiwai hanyu ketang jiaoxue gailun* (Aspectos generales de la enseñanza del chino como lengua extranjera en clase). Pequín: Shijie Tushu Chuban Gongsi.

XU ZHONGSHU (1993). *Hanyu da zidian, suoyin ben* (Gran diccionario de caracteres de la lengua china). Wuhan: Hubei Cishu Chubanshe, Sichuan Cishu Chubanshe. [Edición de formato reducido]

ZHANG DESHAO (2006). «Hanzi de dengji yu duiwai hanzi jiaoxue» (Las categorías de los caracteres y su enseñanza para extranjeros). En: PAN WENGUO (dir.). *Hanyu guoji tuiguang luncong diyi ji* (Colección de artículos sobre la promoción internacional del chino, núm. 1) (pp. 147-155). Pequín: Beijing Daxue Chubanshe.

ZHANG JINGXIAN; LIANG YANMIN; ZHAO LEI (2004). *Hanzi jiaocheng* (Manual de la escritura china). Pequín: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

ZHANG PENGPENG (2004). *Jizhong shizi* (Rapid literacy in Chinese). Pequín: Sinolingua.

ZHOU JIAN (2007). *Hanzi jiaoxue lilun yu fangfa* (Teorías y métodos de la enseñanza de los caracteres chinos). Pequín: Beijing Daxue Chubanshe.

ZHOU XIAOBING; ZHANG SHITAO; GAN HONGMEI (2008). *Hanyu yuedu jiaoxue lilun yu fangfa* (Teorías y métodos de la enseñanza de la lectura en chino). Pequín: Beijing Daxue Chubanshe.

ZHU FANGHUA (2006). *Duiwai hanyu jiaoxue nandian wenti yanjiu yu duice* (Estudios y estrategias sobre cuestiones difíciles en la enseñanza del chino para extranjeros). Xiamen: Xiamen Daxue Chubanshe.

Gramática, discurso e interpretación de textos argumentativos: propuesta de análisis en la columna periodística[1]

Carmen Llamas Saíz | Universidad de Navarra

Este trabajo ofrece una caracterización de algunos de los recursos lingüísticos y discursivos frecuentemente empleados en los textos argumentativos. A partir de una columna periodística, cada uno de estos recursos se pone en relación con el desarrollo argumentativo del discurso. El objetivo final es el de ofrecer al profesor algunas claves para la enseñanza de distintos elementos –formas verbales, deíxis, marcadores del discurso, modalidad, etc.– en el marco del texto. De este modo, el aprendiz podrá mejorar tanto la interpretación como la producción de los textos de carácter persuasivo.

Palabras clave: *discurso, estrategias discursivas, interpretación, textos argumentativos.*

This article describes some linguistic and discursive resources often used in argumentative texts. By analysing a newspaper column, each of these resources is linked to the development of argumentative discourse. The ultimate goal is to offer keys to teaching different elements – verb forms, deixis, discourse markers, modality, etc. – within the framework of the text. Students will therefore improve both interpretation and production of persuasive texts.

Key words: *discourse, discursive strategies, interpretation, argumentative texts.*

Ce document offre une description de quelques unes des ressources linguistiques et discursives fréquemment utilisées dans les textes argumentatifs. D'après l'analyse d'un article d'opinion, chacune de ces ressources est mise en rapport avec le développement argumentatif du discours. Le principal objectif de ces pages est de fournir au professeur des clés pour l'enseignement de différents éléments –formes verbales, deixis, marqueurs du discours, mode, etc.– dans le cadre du texte, afin que l'étudiant puisse améliorer tant l'interprétation que la production de textes persuasifs.

Mots-clés: *discours, stratégies discursives, interprétation, textes argumentatifs.*

1. Trabajo inscrito en el proyecto de investigación *El discurso público: estrategias persuasivas y de interpretación*, desarrollado por el grupo GRADUN en el seno del ICS (Instituto Cultura y Sociedad) de la Universidad de Navarra (*www.unav.es/centro/analisisdeldiscurso*).

1. Introducción

El análisis de las distintas estrategias lingüísticas y discursivas empleadas en la composición de textos de carácter persuasivo permite mostrar el modo en que el autor desarrolla determinada línea argumentativa. De las diferentes bases textuales, la argumentativa es la más compleja de enseñar, pues, por un lado, puede contener en su estructura otras bases como la narrativa o expositiva; y, por otro, comparecen en ella recursos discursivos más complejos que los propios de la narración o la exposición. En el texto argumentativo, todas las estrategias contribuyen conjuntamente a un mismo fin, que es el de «provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate» (Calsamiglia y Tusón, 1999: 295). Como indican a continuación estas autoras, un texto argumentativo se construye a partir de un problema y más de una forma de darle solución. De ahí el carácter dialéctico de la argumentación, pues esta base textual sigue, si se desarrolla plenamente, un esquema de tesis y antítesis. Incluso una argumentación escrita, a pesar de ser un discurso monogestionado, «no es un texto creado en el vacío, sino que se construye como respuesta a una opinión contraria (o a varias)» (Figueras y Santiago, 2000: 59). La construcción del texto argumentativo se fundamenta en una serie de procedimientos de carácter pragmalingüístico[2] y discursivo que conviene explicar al alumno como orientados a un mismo fin persuasivo. En definitiva, consideramos que determinadas columnas periodísticas, como la que aquí se presenta a modo de ejemplo, ofrecen la posibilidad de analizar en un texto breve multitud de recursos lingüísticos y discursivos, así como de reflexionar acerca de su empleo en la producción de textos argumentativos.

2. Caracterización general de la columna periodística

La columna es un tipo de texto que se enmarca en los géneros periodísticos de opinión. Si bien uno de sus rasgos definitorios es el de la libertad de temas, estructura y estilo, otras características permiten perfilar con mayor detalle este género (López Pan, 1995: 19-24; véase, asimismo, Gomis, 2008): aparece en una sección fija, posee también firma fija y asiduidad,[3] se destaca tipográficamente y su extensión no suele variar.

He aquí el texto que se propone para el análisis. Se trata de una columna periodística de José María Romera (2005) acerca de las agendas en las que se suele recoger el nombre y el teléfono de diferentes personas. Esta temática general permite al autor acercarse a un público amplio:

Agendas
José María Romera

(I)[4] Nada como renovar la agenda para volverse filósofo. (II) (1) Con el cambio de año –circunstancia que, al fin y al cabo, sólo es un antojo de los calendarios sin relación con el tiempo verdadero, el con-

2. Con este adjetivo nos referirnos a aquellos hechos lingüísticos que necesitan de los distintos elementos que intervienen en la comunicación para poder ser explicados satisfactoriamente. Es el caso de las unidades con función deíctica o los marcadores discursivos, entre otros.
3. Esta última da lugar a la intimidad y la confianza entre el columnista y el lector. López Pan (1996) habla del *ethos del columnista*, que permite convocar a aquellos lectores que lo comparten y que, por ello, siguen al autor asiduamente.
4. Se indican con números romanos los tres bloques en los que se ha estructurado el texto; los números arábigos indican las subpartes del segundo bloque (véase infra § 3).

tinuo, el que no conoce etapas– uno tiene que trasladar las direcciones y los teléfonos al nuevo cuaderno. Una operación mecánica, tal vez. Un simple trámite de puesta al día. (2) Pero de pronto damos con un nombre que nos hace dudar. ¿Qué pinta aquí este tío perdido de vista hace tiempo? Vacilamos entre mantenerlo en nómina o borrarlo del mapa, y nuestra duda no obedece precisamente a razones prácticas. Sabemos que tal vez nunca hagamos uso de esa nota, que va a ocupar un espacio inservible, y sin embargo no nos decidimos a tacharlo por miedo a cometer una especie de asesinato. Sería como si le hiciéramos un nuevo agujero al raído traje de nuestra existencia, bastante acribillada de olvidos como para agregarle uno más. Pero dejarlo ahí otro año supondría convertir la agenda en un desván de trastos apolillados o un inventario de momias. ¿Y si le damos –nos damos– una nueva oportunidad? A nadie le agrada ser verdugo de recuerdos. Los buenos deseos propios del fin de año aconsejan conservarlo; pero por el otro oído nos llega una voz vengativa o maliciosa exhortando a su ejecución. Sea cual sea el resultado, a partir de ese momento la operación de actualizar la agenda ya ha dejado de ser un formulismo. (3) Actualizar: dramático verbo. Cada nombre contiene un racimo de alegrías o de nostalgias, en cada entrada puede asaltarnos la vergüenza de una ingratitud o la cólera de un agravio. Sólo unos cuantos registros son indudables: los familiares más cercanos, los amigos a prueba de bomba, los colegas o compañeros de trabajo. Su presencia en la agenda nos proporciona una ilusión de firmeza, de lealtad, esa tranquilizadora idea de lo perdurable resistiendo a todos los vapuleos de la vida. Pero incluso entre éstos, ay, alguno se ha ido para siempre. Y entonces la duda se convierte en zarpazo. ¿Qué es una agenda sino un acta de defunciones y nacimientos? Cuando ya se cargan bastantes años a las espaldas y la vida es una borrosa colección de encuentros más o menos felices o infortunados, las agendas delatan nuestra precaria condición de viajeros que se cruzan con otros viajeros hasta urdir una endeble trama de relaciones desiguales. (III) Uno se pregunta en qué listas ajenas seguirá estando y de cuáles se habrá caído, a cuántos escrutinios habrán sobrevivido este diciembre su nombre y sus señas, qué ignorado lugar ocupará en estos inmisericordes testigos del trato humano que llamamos agendas.

3. Estructura temática y estrategias lingüísticas

El autor, en el desarrollo argumentativo, defiende la opinión de que las agendas reflejan las difíciles relaciones humanas.[5] En un primer momento puede pensarse que una acción como la que aquí se describe no tiene por qué concernir al lector potencial del texto: quizá no tenga agenda, tal vez maneje una agenda electrónica en la que no sea necesario hacer el cambio (o este se produzca periódicamente de modo automático), etc. No obstante, si la lectura no se detiene en las primeras líneas, es probable que se produzca la esperada adhesión del lector a la opinión defendida. De hecho, uno puede llegar al extremo de «angustiarse» pensando que quizá alguien este año le borre de su agenda –con lo que supone–. Por otro lado, en el plano compositivo, el texto presenta una estructura encuadrada con una clara función persuasiva:

La estructura general del texto es:

1. Enunciación del tema.
2. Descripción del acto de cambiar de agenda

5. Aunque este sea el tema principal, pueden distinguirse otros subtemas que, a lo largo del texto, aparecen a modo de conclusiones parciales.

y de sus consecuencias.

3. Conclusión: un gesto inofensivo –cambiar de agenda– es el reflejo de gestos que habitualmente causan dolor en las relaciones humanas (olvidarse del otro, ignorarlo, rechazarlo, etc.).

En el extenso bloque central (2) pueden distinguirse también subpartes, marcadas lingüísticamente:

1. La primera comprende el fragmento entre «con el cambio de año» hasta «puesta al día». En ella tiene lugar una mera descripción de la operación mecánica de actualizar la agenda, aunque ya el autor –discursivo– hace un inciso entre guiones en el que expresa su opinión sobre el paso del tiempo.
2. La segunda se extiende desde «pero de pronto» hasta «ha dejado de ser un formulismo». Algo ha ocurrido para que la operación mecánica de actualizar la agenda se convierta en un hecho muy significativo para la persona que lo está realizando.

   Este salto interpretativo lo permite el conector *pero* (véase *infra* § 5.5), que en esta ocasión presenta un argumento inesperado. Desde el punto de vista lingüístico, *pero* –al igual que *sin embargo*– introduce siempre un argumento que es más fuerte que el anterior, que gana siempre (Montolío, 2001: 62-66). Lo que aparece después de *pero* es, desde el punto de vista de la interpretación pragmática, lo más importante. En el texto «Agendas», aquello que el autor quiere presentar como pertinente no es el hecho de cambiar de agenda, sino lo que ello implica. La conclusión parcial de este desarrollo argumentativo es la siguiente: «Sea cual sea el resultado, a partir de ese momento la operación de actualizar la agenda ya ha dejado de ser un formulismo».
3. Por último, la tercera parte es la que va desde «actualizar: dramático verbo» hasta «¿qué es una agenda sino un acta de defunciones y nacimientos?». A partir de este fragmento, se insiste en la idea de que renovar la agenda no es un hecho sin trascendencia. El quiebro del autor para llevar al lector a su terreno se produce esta vez por medio de la interpretación que se hace de *actualizar*.

   Según el DRAE (s.v. *actualizar*$_2$), este verbo significa 'poner al día'. Para el autor, sin embargo, el significado de *actualizar* toma tintes dramáticos –por supuesto, es una opinión subjetiva, como es lo propio de una argumentación–. Las connotaciones de *actualizar* no aparecen en el diccionario, pero el autor las presenta y justifica: si desaparezco de la agenda de alguien, esto quiere decir que a esa persona he dejado de importarle.[6]

4. Autor, locutor, enunciador en el desarrollo argumentativo

En relación con la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1986: 175-238), es fundamental destacar el siguiente aspecto: lo que está escrito no tiene por qué ser opinión del autor, de la persona física –en este caso, José María Romera–. El personaje que expresa

6. Efectivamente, las consecuencias que se derivan de las connotaciones de este verbo son las que condicionan la argumentación. El autor lleva al lector a su terreno, a lo que quiere que el receptor vea en el simple hecho de actualizar la agenda. Finalmente, como era su intención, ha conseguido que quien lea el texto se vuelva «filósofo». En este momento, el lector está ya preparado, pues el autor le ha conducido a ella, para la conclusión final: la agenda en el fondo no es sino el reflejo del trato que mutuamente se dispensan los seres humanos.

su opinión es el locutor, que puede identificarse o no con el autor. Aunque al explicar el texto hablemos de autor, hay que tener en cuenta la distinción que aquí se propone. Así, el locutor es el sujeto discursivo, la persona responsable del discurso. No tiene por qué coincidir con el autor –esto es evidente en el caso de los heterónimos–; por su parte, el enunciador representa las distintas voces de lo expresado: así como solamente hay un locutor en cada texto, los enunciadores pueden ser varios. No siempre aparecen en un texto, pero son muy frecuentes en la argumentación, pues en ella el locutor convoca otras voces para contrastar opiniones. Por ejemplo, en una columna el locutor puede presentar la voz (la opinión) de un enunciador para luego refutarla con la opinión de otro enunciador diferente, con el que finalmente se identifica. En la columna «Agendas» puede verse este caso con el conector pero: «Una operación mecánica, tal vez. Un simple trámite de puesta al día. *Pero* de pronto damos con un nombre que nos hace dudar.»

Por un lado, encontramos una opinión que no es la del locutor, sino que refleja el pensamiento de otra voz, de otro enunciador que podría identificarse en este caso con una opinión generalizada: «cambiar de agenda es una operación mecánica, un mero trámite»; por otro lado, el conector *pero* introduce la voz del locutor: «la operación no es un simple trámite porque un nombre cualquiera nos hace dudar». Estas dos voces son el reflejo de dos opiniones contrapuestas, de un diálogo siempre presente en la argumentación. La estrategia discursiva de la contraargumentación consiste precisamente en presentar una opinión de un enunciador que se refuta para ofrecer la opinión defendida por el locutor.

5. Recursos pragmalingüísticos y discursivos de la argumentación

A lo largo de estas páginas han ido apareciendo ya algunos de estos recursos, que a continuación se explican con mayor detalle.

5.1. Deíxis personal

Son de diversa índole las marcas lingüísticas que evidencian la opinión que el locutor sostiene en la columna. Una de ellas es la deíxis personal, esto es, una serie de elementos que, en este caso, señalan hacia una persona responsable de lo dicho. Expresiones del tipo: «*creo* que las agendas son más que un tipo de cuaderno»; «*me parece* que actualizar la agenda es un hecho de gran trascendencia», etc.[7] El yo es, pues, el responsable subjetivo de lo dicho, pero este hecho no impide que se emplee la tercera persona gramatical para convertir lo subjetivo en objetivo.

A su vez, el pronombre indeterminado *uno* expresa impersonalidad por generalización o por indeterminación. Aunque puede tener distintos usos, este indefinido encubre con frecuencia una referencia personal en la que está incluida el yo. Esta participación del emisor en el sujeto general es la que explica la capacidad discursiva de esta construcción, pues se emplea para presentar un hecho como general-compartido –es decir, universalmente válido–, para

7. Vigara (2000) destaca que la deíxis personal permite relacionar «el discurso con la situación comunicativa en que se produce ("anclaje")», así como proyectar sobre él «la inevitable "egocentricidad" del sujeto hablante, que es quien vive y comparte la situación de interacción comunicativa y quien tiene que "cifrarla" o codificarla verbalmente para su interlocutor» (véase asimismo López Alonso, 1989).

posteriormente progresar en la argumentación:[8] «*uno* tiene que trasladar las direcciones y los teléfonos al nuevo cuaderno»; «*uno* se pregunta en qué listas ajenas seguirá estando».

Con esta misma intención utiliza el autor otras formas personales como la primera del plural, que aparece como sujeto: «*damos* con un nombre», «*vacilamos* entre mantenerlo», «*sabemos* que tal vez», «sería como si le *hiciéramos* un nuevo agujero», etc.; e igualmente como pronombre o demostrativo: «al raído traje de *nuestra* existencia», «*nos* llega una voz», «*nos* proporciona», «*nuestra* precaria condición de viajeros», etc. Esta forma de primera persona del plural tiene un claro carácter inclusivo (Montolío, 2000: 162-166). El receptor ya está dentro del texto y participa de lo que el autor dice, de sus opiniones, de sus dudas, de sus quejas. Por otro lado, cabe destacar que la primera aparición de las marcas deícticas de la primera persona del plural se produce justo en el quiebro argumentativo que antes se había apuntado al comentar el conector argumentativo *pero*: «*uno* tiene que trasladar las direcciones y los teléfonos al nuevo cuaderno. Una operación mecánica, tal vez. […] Pero de pronto *damos* con un nombre que nos hace dudar».

Así pues, el destinatario de la columna ha pasado de ser mero lector a ser partícipe de la acción.

5.2. Términos axiológicos

La subjetividad es patente además gracias a los términos de carácter axiológico: adjetivos, adverbios e incluso sustantivos valorativos. Todos ellos presentan determinada visión del mundo: *asesinato*, *borrar del mapa* (por tachar un nombre en la agenda), *verdugo* de los recuerdos, *acribillada* (la existencia), *zarpazo*, voz *vengativa* o *maliciosa*, *dramático* verbo, *tranquilizadora* idea, *precaria* condición, *endeble* trama de relaciones, *inmisericordes* testigos del trato humano. Adviértase que algunos de estos términos son metafóricos, pues la metáfora permite entender una realidad en función de otra elegida por el autor. Son muy sugerentes los primeros ejemplos, en los que se interpreta el hecho de que alguien borre un contacto de la agenda como un hecho bélico. Estas expresiones se derivan de una posible metáfora conceptual –un esquema abstracto del que dependen varias expresiones metafóricas– del tipo «las relaciones humanas son una guerra» (Lakoff y Johnson, 1986). Entre las relaciones humanas y la guerra se establece una serie de correspondencias: tachar un nombre en la agenda es asesinar a alguien; quien borra un contacto se convierte en el verdugo de otro; el hecho de eliminar un nombre tiene el mismo efecto que acribillar a la persona, etc.[9]

5.3. Recursos retóricos

Además de la metáfora mencionada anteriormente, aparecen en la columna «Agendas» otros recursos retóricos. Uno de los más llamativos es el empleo de las interrogativas proble-

8. No parece casual, por otra parte, que estos dos ejemplos aparezcan al principio y al final del texto, encuadrando la argumentación. No es el yo, pero es quizá la expresión más cercana, la más individualizada. El autor podría haber escrito: «Con el cambio de año […] tengo (yo) que trasladar las direcciones y teléfonos al nuevo cuaderno» o «Yo me pregunto en qué listas ajenas seguiré estando y de cuál me habré ido»; sin embargo, el autor prefiere uno. Efectivamente, al hacerle partícipe de su discurso, el autor impide al lector la posibilidad de rebatir lo dicho.
9. Como bien es sabido, la propia naturaleza de la columna periodística permite al autor libertad de estilo, por lo que en dicho marco no extraña el empleo de expresiones de carácter literario. El lector acepta con naturalidad estas licencias estilísticas, entre las que se encuentran los términos de carácter axiológico.

máticas y retóricas:

1. Interrogativa problemática:
   - « ¿Qué pinta aquí este tío perdido de vista hace tiempo?»
   - «¿Y si le damos –nos damos– una nueva oportunidad?»
2. Interrogativa retórica:
   - «¿Qué es una agenda sino un acta de defunciones y nacimientos?»

Una interrogativa problemática no busca respuesta, sino que enfatiza la semejanza de conocimientos entre emisor y receptor. En el caso de «¿qué pinta aquí este tío […]?», ninguno de los dos sabría responder. El emisor simplemente trata de hacer cómplice al lector de sus dudas. Por su parte, la interrogación «¿y si le damos –nos damos– […]?» tiene como objetivo permitir avanzar en la información. Es una pregunta desencadenante de tópico, en la que se hace partícipe al lector de las dudas que le plantea el desarrollo argumentativo. Por otro lado, no es baladí que, en la propia pregunta, el enunciado entre guiones contenga un pronombre de primera persona del plural (*nos*) como alternativa al pronombre de tercera persona singular (*le*). La inclusión del lector en el texto se presenta, pues, a través de dos vías: la interrogación y el pronombre de primera persona del plural.

Por su parte, la interrogativa retórica posee mayor fuerza argumentativa. En un contexto adecuado, esta pregunta parece contener en sí misma la respuesta. Como sugiere Escandell (1984: 37), esta interrogación «no nace de lo que se ignora, sino de lo que se conoce» (véase asimismo González Calvo, 1996). En muchas ocasiones contienen una partícula negativa. La respuesta, sin embargo, posee un carácter afirmativo: «¿Qué es una agenda sino un acta de defunciones y nacimientos?». Efectivamente, para el autor lo es. En lugar de formular su opinión de manera directa, lo hace mediante una pregunta, de modo que el emisor queda oculto.

5.4. Modalidad

La modalidad refleja en la expresión gramatical la actitud del hablante hacia lo dicho. El discurso aparece así intensificado con elementos que expresan certeza, seguridad, o atenuado con aquellos que expresan duda. Es lo que podemos denominar *modalidad epistémica*, que se define como «la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en un enunciado» (Ridruejo, 1999: § 49.1.2 y 49.1.3) y se evidencia en el texto mediante adverbios y locuciones de duda:[10] *acaso*, *quizás*, *probablemente*, etc.; verbos o construcciones verbales como *creo que*, *es cierto que*, etc.; tiempos verbales: condicional, futuro, etc.; predicados dubitativos: *en mi opinión*, *si no me equivoco*, etc. En nuestro texto destacan: «una operación mecánica, *tal vez*»; «*sería* como si»; «pero dejarlo ahí otro año *supondría* convertir la agenda»; «en cada entrada *puede* asaltarnos la vergüenza»; «uno se pregunta en qué listas ajenas *seguirá* estando y de cuáles se *habrá caído*». Llama la atención la ausencia de elementos que marquen la certeza (*obviamente*, *es innegable*, *resulta evidente*, etc.). Parece que el autor evita estas expresiones más directas a favor de aquellas que muestran la duda y que, de hecho,

10. La distinción entre modalidad epistémica y modalidad deóntica, que «incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o con lo afectivo», fue establecida por Palmer (1986) (véase Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.6.2).

pueden ser más efectivas argumentativamente.

5.5. Conectores y marcadores textuales

Los marcadores no son imprescindibles para la descodificación de un discurso. Sin embargo, permiten al interlocutor interpretar este según determinadas intenciones, ya que explicitan las relaciones entre los enunciados. De hecho, si el emisor desea asegurarse de que va a ser comprendido, esto es, de que sus palabras van a interpretarse según el sentido del que las ha querido dotar, debe marcar expresamente esas relaciones que atribuye a los segmentos que componen un discurso. Veamos un ejemplo:

1. «Lucas es un gran amante de los animales y, *por eso*, tiene tres perros en casa.»
2. «Lucas es un gran amante de los animales y, *sin embargo*, tiene tres perros en casa.»

Los hechos son idénticos en 1 y 2; sin embargo, de 1 se deduce que el hecho de tener tres perros en casa es signo de querer a los animales, mientras que en 2 este mismo hecho induce a pensar lo contrario. En definitiva, el significado de los marcadores del discurso es un significado de procesamiento (véase Portolés, 2001). Señalan la dirección argumentativa del texto y reducen el campo de las interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan, es decir, por su significado obligan al interlocutor a realizar las inferencias de un modo determinado. Es cierto que la simple concatenación discursiva supone una relación en cuanto al contenido de los elementos;[11] sin embargo, una marca explícita indica claramente la manera en que el emisor los vincula y, por tanto, el modo en que el receptor debe interpretarlos.

En la columna analizada es frecuente la aparición de *pero* y *sin embargo*. Ya hemos explicado anteriormente su función (véase *supra* § 3) y su valor contraargumentativo, pues comparecen en el momento en que la argumentación sufre un quiebro:

> *Vacilamos entre mantenerlo en nómina o borrarlo del mapa, y nuestra duda no obedece precisamente a razones prácticas. Sabemos que tal vez nunca hagamos uso de esa nota, que va a ocupar un espacio inservible, y sin embargo no nos decidimos a tacharlo por miedo a cometer una especie de asesinato [Del comienzo de la oración se deduce que vamos a eliminar el nombre, pero el conector dirige la interpretación hacia otro lugar]. Sería como si le hiciéramos un nuevo agujero al raído traje de nuestra existencia, bastante acribillada de olvidos como para agregarle uno más. Pero dejarlo ahí otro año supondría convertir la agenda en un desván de trastos apolillados o un inventario de momias [Parece que es mejor no eliminar el nombre y así no dañar nuestra existencia, sin embargo, la conclusión final es que no sirve de nada mantenerlo].*

Este fragmento nos permite interpretar con facilidad las dudas que asaltan al autor y que se plasman en el texto por medio de los marcadores.

6. Conclusiones

La propuesta de análisis de una columna periodística pretende ser un instrumento de apoyo para la enseñanza de la interpretación y composición de textos argumentativos. Ambas deben fundamentarse en un conocimiento lo más preciso posible de los recursos lingüísticos y discursivos que ofrece la lengua, así como en

11. Véase Anscombre y Ducrot (1994), para quienes es imposible hablar sin argumentar: siempre que nos comunicamos, transmitimos una información orientada hacia algún tipo de conclusión.

la convicción de que todos ellos se emplean con una finalidad común de carácter persuasivo. La reflexión lingüística resulta verdaderamente fructífera en la enseñanza si se acompaña de una proyección práctica: la propuesta aquí presentada sería un punto intermedio entre el mero análisis lingüístico y la composición de textos.

Bibliografía

ANSCOMBRE, J.C.; O. DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1988.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

DUCROT, O. (1986). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós, 1984.

ESCANDELL, M.ª V. (1984). «La interrogación retórica». *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, núm. 3, pp. 9-38.

FIGUERAS, C.; SANTIAGO, M. (2000). «Planificación». En: MONTOLÍO, E. (coord.). *Manual práctico de escritura académica* (pp. 15-68). Vol. II. Barcelona: Ariel.

GOMIS, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. Barcelona: Vocpress.

GONZÁLEZ CALVO (1996). «Semántica y sintaxis: el caso de las interrogativas retóricas». En: AA.VV. *Philologia: Homenaje al profesor Ricardo Senabre* (pp. 225-239). Cáceres: Universidad de Extremadura.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1980.

LÓPEZ ALONSO, C. (1989). «La organización enunciativa del discurso». *Revista Española de Lingüística*, núm. 19, pp. 377-387.

LÓPEZ PAN, F. (1995). *70 columnistas de la prensa española*. Pamplona: Eunsa.

— (1996). *La columna periodística, teoría y práctica*. Pamplona: Eunsa.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ªA.; PORTOLÉS, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (eds.). *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4.051-4.213). Madrid: Espasa-Calpe.

MONTOLÍO, E. (coord.) (2000), *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel, vol. III.

— (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

PALMER, F.R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

PORTOLÉS, J. (2001). *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 21.ª ed.

RIDRUEJO, E. (1999). «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas». En: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (eds.). *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3.209-3.252). Madrid: Espasa-Calpe.

ROMERA, J.M. (2005): «Agendas». *Diario de Navarra* (24 diciembre).

VIGARA, A.M.ª (2000). Sobre deixis coloquial [en línea]. <www.ucm.es/info/circulo/no1/vigara.htm>. [Consulta: septiembre 2010]

Escenarios textuales de la alteridad: literatura y viaje[1]

Noelia Ibarra y Josep Ballester | Universitat de València | Grupo ELCiS

Los autores examinan la relación entre literatura, viaje e interculturalidad, proponen una revisión de los conceptos implicados desde el cuestionamiento de determinados tópicos extendidos en el tratamiento de la literatura intercultural y exponen algunas constantes del género a partir de ejemplos representativos de la literatura infantil y juvenil contemporánea.

Palabras clave: *literatura, viaje, interculturalidad, educación literaria, educación intercultural.*

The authors examine the relationship between literature, travel and interculturality, and undertake a revision of the concepts involved by questioning certain widespread topics in intercultural literature. They also set out some common features in this genre based on representative examples of contemporary literature for children and young people.

Key words: *literature, travel, interculturality, literary education, intercultural education.*

Les auteurs analysent les relations entre littérature, voyage et interculturalité, proposent une révision des concepts en jeu dans le traitement de la littérature interculturelle remettant en cause certains clichés répandus et exposent certaines constantes du genre à partir d'exemples représentatifs de la littérature contemporaine pour enfants et pour jeunes.

Mots-clés: *littérature, voyage, interculturalité, éducation littéraire, éducation interculturelle.*

> *Sólo lo humano sabe cómo ser de veras ajeno. Lo demás son bosques mixtos, trabajo de topos y viento.*
> (Wyslava Szymborska)

La estrecha relación entre viaje e interculturalidad nos aboca al interrogante en torno a la génesis de esta vinculación, pues por una parte, la diversidad cultural representa una característica inherente a todo colectivo, según estamos confirmando en un gran número de las sociedades occidentales, desde la eclosión de los movimientos migratorios, consecuencia directa de la globalización. Sin embargo, desde tiempos inmemoriales el ser humano ha sentido el pálpito cognoscitivo por tierras, culturas y seres diferentes de la realidad conocida hasta el momento. De esta íntima pulsión se genera el desplazamiento

1. Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D Educación literaria e interculturalidad (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

del héroe, y a través de éste, el conjunto social comienza a conocer *otras* voces, *otras* culturas y extiende las fronteras de su mirada en un trayecto que contempla de lo propio a la diferencia.

En algunas ocasiones, esta traslación es geográfica y el héroe, impelido a abandonar su domicilio, tal y como mandan los cánones de la narración clásica y como describe a la perfección Propp mediante sus acciones, puede convertirse –en el relato moderno– en un inmigrante arrojado a la búsqueda de nuevos horizontes más allá de su patria debido a diferentes circunstancias, así como transmutarse en un turista que abandona el entorno conocido, impulsado por el anhelo contenido en la tríada divertimento, aventura y conocimiento, y desde esta profunda aspiración ofrecerle al lector el *regard étranger*, esa mirada extranjera que desde el desconocimiento inaugura su aproximación a la diferencia, planteada en muchas ocasiones en términos de contraposición frente a lo propio.

En otras ocasiones, el desplazamiento se constituye en una metáfora del descubrimiento de la propia identidad y de la historia del crecimiento del sujeto que lo realiza, pues el héroe se transforma con la experiencia y, o bien retorna al hogar transfigurado, o bien la mutación alcanza tales cotas que nunca volverá al lugar de partida, sino que se instalará y fundará su hogar en la nueva tierra. En cualquier caso, el viaje implica un aprendizaje doble, pues comprende tanto al sujeto que lo realiza como al lector que se inmerge en la historia y peregrina hacia su final. Podríamos aseverar entonces que, en cierto sentido, nos encontraríamos ante una modalidad de la novela de aventuras clásica como novela de formación del héroe a partir de la peripecia del viaje como elemento transformador del personaje inicial al final, pero también del lector, gracias al trayecto epistemológico en torno a la *otredad* efectuado entre las páginas.

En los últimos tiempos se ha empleado con frecuencia el sintagma *literatura multicultural*, o variantes de éste con los prefijos *pluri-* o *inter-*, para referirse a aquella literatura en la que aparecen temas como el racismo, la xenofobia o la inmigración como si se tratara de una nueva moda en la retórica educativa o tendencia en el panorama de la literatura infantil y juvenil contemporánea (Ibarra y Ballester, 2009). Sin embargo, la aparición de la diversidad en la literatura no es en absoluto un fenómeno novedoso, ni tan sólo ligado a la modernidad, sino que se gesta en la conjunción entre dos términos: *literatura* y *viaje*.

La íntima relación entre ambos núcleos origina textos pertenecientes a diferentes géneros y, al tiempo, de compleja categorización, pues nos encontramos con títulos pertenecientes a la tipología de la novelística de aventuras, de la novela de formación o de la denominada *literatura de viajes*, junto con relatos en los que simplemente figura un desplazamiento como eje central de la peripecia o, incluso, no existe movimiento alguno, sino una alegoría del viaje interior. La mera elección de la denominación *literatura de viajes* o *literatura y viaje* ya alude a la concepción de los confines entre ambos ejes; sin embargo, sus límites no responden en absoluto a las fronteras de un único género, pues por su misma naturaleza, la nómina de obras comprende títulos pertenecientes a diferentes movimientos, épocas, tendencias y tipologías y, por supuesto, desligados de todo límite geográfico, lingüístico o cultural.

Precisamente, en esta indefinición de fronteras podríamos descubrir una de las constantes del género, pues por definición la literatura de viajes se centra en la extensión de los límites co-

nocidos hacia nuevos parajes, historias y seres. La literatura de viajes se articula, en este sentido, a partir de la comparación y la dualidad, concretada en múltiples y diferentes binomios que comprenden desde el *nosotros* frente al *ellos* hasta la contraposición entre el *aquí* y el *allá*, lo *conocido* frente a lo *desconocido* o, simplemente, lo *propio* ante lo *ajeno*. En esencia, nos encontramos ante relatos construidos con una única finalidad: la exploración y el conocimiento del *otro* con todas sus circunstancias: su lugar, su cultura, su lengua, sus modos de vida y todo el abanico de factores que lo definen.

1. El encuentro con el *otro*

La literatura de viajes funda la experiencia intercultural a través del encuentro con lo ajeno, traspasa la frontera de la geografía para comprobar su inestabilidad mediante el contacto con la alteridad. La identidad del sujeto se construye a partir de las coordenadas espaciales y la pertenencia a una comunidad determinada; sin embargo, éstas se difuminan mediante el contraste con las sociedades de acogida.

El viajero se adentra por parajes desconocidos, tanto físicos como, esencialmente, vivenciales, pues la sociedad receptora subraya la diferencia y le obliga a preguntarse por el sentido de su biografía. La alteridad despierta el extrañamiento en el sujeto, que por vez primera percibe realidades diferentes del entorno conocido hasta el momento; así, por ejemplo, Arve, el niño protagonista de *Mamá vale diez camellos*, cuando observa Jordania afirma:

> *Es raro llegar a un mundo completamente distinto. […] Hablan otro idioma. Los letreros tampoco tienen letras como las nuestras, sino unos signos raros y bonitos. […] Pero lo más raro de todo es que también los olores son completamente distintos a los de Noruega.* (Sortland, 2005: 27)

El encuentro genera inevitablemente interrogantes en el viajero, generadores de un proceso de descubrimiento que culmina en la redefinición de la identidad. Entre los diferentes ejemplos que nos brinda la literatura infantil y juvenil contemporánea nos agrada particularmente la simplicidad de Eric, un niño de diez años que vive en Alemania, hijo de madre alemana y padre africano en *Mi abuela es africana*, cuando visita a su abuela paterna en su África natal: «En Alemania, yo soy siempre el negro, y ahora resulta que aquí soy blanco» (Schwarz, 2003: 100).

La construcción de la diferencia procede, pues, de la mirada y de la perspectiva desde la que se prescribe un único modelo válido y se postula como medida comparativa para todos los sujetos. Eric descubre la mutabilidad de las caracterizaciones, la inestabilidad del «ser» en función del patrón de mesura, pues se puede «ser blanco» o «ser negro» de acuerdo con el lugar en el que uno se encuentre y las personas con las que se compare. ¿O no se puede? La diversidad cultural se concibe desde la asunción de un nosotros que actúa como categoría contrastiva, pero la oposición funciona para ambos términos de la polaridad, por lo que su inversión devuelve la inconsistencia de la dualidad maniquea.

Toda visión del mundo revela, así, su influencia de factores culturales y la confianza en los estereotipos como cómodas categorías desde las que calificar toda región ignota. Una vez experimentado el conocimiento directo, el viajero descubre su deuda con la interpretación colectiva de esa parcela de la realidad, asumida hasta el momento como única válida.

Muerte y renacimiento se dan cita en la literatura de viajes, puesto el héroe ha descubierto el sedimento discriminatorio, se ha

cuestionado su bagaje y se ha desprendido de estereotipos y prejuicios gracias al contacto y al choque epistemológico y vital que éste le ha producido. La no aceptación de este proceso implicaría la segregación y exclusión del recién llegado, por lo que aquellos que se resisten son aleccionados por otros personajes hacia la modificación de sus actitudes y de sus conductas. Por este motivo, de manera tan contundente como la que sigue, increpa el padre de María a su hija en *La tierra de las papas*:

> *Estás fuera de tu país y como es natural, las cosas son distintas. Y como comprenderás, las cholitas no van a cambiar sus costumbres sólo porque hayas llegado tú. Más bien eres tú la que debes cambiar para adaptarte al país.* (Bordons, 1996: 36)

La transformación del viajero resulta, evidentemente, inevitable, pero también la de aquellos con los que se ha relacionado durante su periplo; la reunión de dos realidades diferenciadas comporta efectos para los integrantes de ambas comunidades. El doble juego de perspectivas se refleja en *Diario en un campo de barro* a través del diario de Nushi, una joven que vuelve a su país, en los Balcanes, tras haber pasado un año acogida por una familia española y que desde un campo de refugiados escribe un diario con sus vivencias, que envía a España, a su «familia de papel». El relato contiene una serie de viajes que aluden al proceso madurativo de la protagonista: el primero de Nushi a España la ha convertido en un miembro más de la familia de acogida: «Aunque estuvo poco tiempo, ya forma parte de nuestra familia» (Gómez, 2002: 5), afirma en el prólogo M., desprovista de nombre propio para dotar al personaje de la universalidad como representante de cualquier familia española. El segundo viaje, de retorno al campo de refugiados y al encuentro con su familia biológica tras un año de separación, con los consecuentes cambios en todos los componentes de ésta, que la definen, según su hermano, como «una marciana para esta familia» (Gómez, 2002: 86). Y el relato culmina con un tercer viaje de vuelta definitiva al hogar, que inaugura una nueva etapa, presidida por el renacimiento de sus participantes: «No sabemos qué nos espera al llegar a nuestra casa, pero lo imaginamos. Reconstruiremos con paciencia lo que pueda ser construido y lo demás, lo que se haya muerto definitivamente, trataremos de cuidarlo en nuestra memoria» (Gómez, 2002: 166).

La vuelta al lugar de partida no implica necesariamente un retorno a la vida anterior, pues el intercambio ha producido diferentes frutos en sus protagonistas. La circularidad de la estructura se contrapone con la progresión del viajero, que ahora sabe de la recuperación del lugar perdido, tal y como le ocurre a Karim, un joven marroquí que abandona su vida de pastor con el objeto de mejorar sus condiciones de vida en España. Tras numerosas peripecias consigue regularizar su situación y poder entrar y salir del país sin problemas, por lo que decide disfrutar de sus vacaciones en su hogar natal. Sin embargo, el reencuentro con el origen no se produce en las condiciones de partida y Karim comprende ahora la naturaleza del viaje emprendido y su meta, pues nunca se abandona la ilusión de recuperación de lo perdido: «Son tantas las sensaciones, es tanto lo que me falta, es tanto lo que pierdo cuando no estoy aquí, que no merece la pena» (Zapata, 2003: 61).

2. El viaje sin retorno: movimientos migratorios

La literatura de viajes, de acuerdo con Nucera (2002: 247), se construye en torno a una tríada de momentos: la partida, el viaje y el retorno,

pero generalmente únicamente uno de ellos asume un aspecto predominante. Coincidimos con este estudioso en la constante preeminencia de estos tres núcleos; sin embargo, pensamos que esta caracterización excluiría un tipo de relatos fundamental para la comprensión de la literatura de viajes: aquellos producidos por los movimientos migratorios.

El inmigrante, como personaje, se encuentra fuertemente marcado por espacios geográficos y desplazamientos. De ahí, precisamente, su construcción como tal. Pensemos por un momento en la definición de la Real Academia Española de la Lengua para el verbo *inmigrar*: «Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas». Por tanto, una de las notas caracterizadoras del inmigrante respondería precisamente al deseo de permanencia en el país al que se ha trasladado. Nos encontramos, así, ante un viaje definido voluntaria u obligatoriamente como sin retorno.

Desde esta perspectiva, se actualiza una variante de la literatura de viajes, en la que el tercer eje se negaría desde su misma concepción, pues el personaje del inmigrante determina la duración del viaje y clausura, desde su caracterización, la estructura circular característica. Además, el inmigrante como personaje establece gran parte de las características del viaje: el motivo, el destino y la duración. En principio, el personaje abandona su hogar con la intención de establecerse en un nuevo país; sin embargo, esta premisa no siempre se cumplirá en todos los relatos.

Significativamente, el viaje constituirá la medida de gran parte de la peripecia del personaje y un augurio clave para la generación de inferencias por parte del lector, dado que, desde éste, el receptor puede examinar circunstancias clave, como el lugar de partida, la preferencia por un destino determinado o la manera de entrar en la nueva geografía y, por tanto, fundar expectativas sobre su nueva etapa en todos los aspectos vitales, tanto en cuanto a sus opciones laborales y, consecuentemente, socioeconómicas como en cuanto a las relaciones interpersonales.

En muchas ocasiones, la decisión clave para su biografía y, por tanto, para su construcción como inmigrante, se encuentra motivada por circunstancias ajenas a su voluntad, como la miseria extrema de las protagonistas de *Soles negros* (Gómez Cerdá, 2005) o el estallido de la guerra para Wole, uno de los personajes secundarios de *El chico rumano* (Alfaya, 2006), un nigeriano se unos sesenta y tantos años que ha huido de su país por las constantes guerras civiles.

Una variante afortunada del viaje migratorio impelido por circunstancias ajenas al protagonista son las adopciones internacionales, planteadas generalmente como un suceso afortunado en la vida del interesado. En este sentido se expresa Yung, la niña hermana de un particular okupa en *Korazón de pararrayos*:

> *Resulta que, al nacer yo, se ve que mi madre biológica me llevó a un asilo del gobierno, porque en mi país los chinos eran muy pobres, y muchos padres no podían mantener a sus hijos. En mi país, muchas niñas chinas como yo tuvimos que ser dejadas en el asilo por nuestras madres. […] Yo tuve mucha suerte, porque mis padres adoptivos me vinieron a buscar a China, cuando aún era muy, muy pequeña y mi hermano mayor sólo debía tener quince años.* (Sotorra, 2005: 14-15)

En muchos títulos, los países de procedencia de los inmigrantes pertenecen al denominado Sur, por lo que se encuentran sistemáticamente

excluidos de gran parte de los circuitos económicos y de poder. Por este motivo, el país seleccionado como destino último se enmarca en el denominado *Norte* y, generalmente, obedece a una imagen altamente idealizada de las condiciones de vida y el sistema socioeconómico del país por parte del inmigrante. Desde su óptica, la mayoría de las sociedades occidentales constituyen la panacea para toda carencia de su país de origen: la Europa plena de oportunidades. De esta manera se pronuncia Yasir Muhbahar, padre de *Abdel* cuando defiende la elección de la meta de su viaje: «La democracia europea es el paraíso de la libertad. Empezaremos una nueva vida en España» (Páez, 1994:14).

Indudablemente, en tal concepción influye decisivamente la idealización provocada tanto por la distancia espacial como por la tergiversación de la información en torno al Norte recibida por estos países. Así, por ejemplo, Alí Hiyyara y su pequeña pandilla de siete muchachos descubierta por Flanagan en *Yo tampoco me llamo Flanagan* y descrita en los términos que siguen:

> *Venían huyendo de un Tercer Mundo de penuria, de hambre y de injusticia, hacia el paraíso del Primer Mundo que se les aparecía continuamente, tentador, en la tele y en el cine, un mundo en tecnicolor en el que se ataban perros con longanizas. Todos ellos conocían y podían hablar de algún pariente, vecino o amigo de amigo que había venido a Europa y había hecho fortuna. Gente que había conseguido permiso de residencia y de trabajo, o que se había casado con una española, o no, nada de eso, pero que de algún modo volvía a Marruecos con un coche flamante y ropa de marca y con el bolsillo lleno de dinero y regalos para todos. Volvían como héroes.* (Martín y Ribera, 2006: 91)

Las diferentes características del éxodo del personaje pueden considerarse como una de las directrices más relevantes de su porvenir en el nuevo país. Indudablemente, los personajes que cruzan la frontera ilegalmente, por ejemplo, a bordo de pateras, como embarcaciones paradigmáticas del intento de penetración por vía marítima, parten de una serie de condicionantes de difícil superación. Periplos adversos tan dramáticos que, en ocasiones, desembocan en la muerte de sus participantes, como nos cuentan Jenny y Glory, protagonistas de *Soles negros*: «El viaje hasta vuestro país fue muy largo, lleno de penas y de sufrimiento. Algunas no pudieron resistirlo y murieron por el cansancio y la falta de comida» (Gómez Cerdá, 2005: 105).

La clandestinidad determina no sólo las adversidades a las que deberán hacer frente durante el periplo espacial, sino también las condiciones de vida de las que disfrutarán en la sociedad de acogida. Una de las figuraciones más repetidas es la llegada en patera, de la que nos habla Mohamed, amigo de Saïf en *Un frío viento del infierno*:

> *Conozco las dificultades del viaje; primero mucho dinero para conseguir un apoyo, luego una patera en la que uno se juega la cárcel, el regreso o incluso la vida. […]*
>
> *Hoy los árabes que llegan a España lo hacen de noche, en cáscaras de nuez, cruzando el estrecho de Gibraltar, entre olas, vientos y a veces disparos de las patrulleras. ¿Para qué? Dicen que algunos recogen frutas, que otros son empleados en la construcción, o utilizados como mano de obra barata para la confección de ropa en talleres clandestinos. ¿Clandestinos? Todo es clandestino. Si uno enferma, no existe. Si tiene un accidente, nadie responde por él. Si se muere, al mar o al río. Nunca existió. Sólo existe su trabajo y su sudor.* (Puerto, 2004: 56-57)

Tomemos como muestra el afortunado

naufragio de Shandaniel en *Cuéntamelo de nuevo*, gracias al que consigue penetrar ilegalmente en tierras españolas. Las fronteras de la dicha se reducen considerablemente si consideramos el final de su aventura, pues: «Shandaniel aún se tiene que esconder y corre el riesgo de que lo detengan y lo devuelvan al África» (Sorela, 2003: 152). Las perspectivas de crecimiento personal, social o económico se ven frustradas de antemano por la obligatoria reclusión del personaje. Shandaniel no tiene más alternativa que permanecer enclaustrado con el objeto de ocultar su existencia en tierras españolas hasta que ésta cumpla con la legislación vigente. La utópica morada se transforma así en una de las figuraciones más perversas del aislamiento, dado que resulta la única manera que posee el inmigrante de asegurar su supervivencia en términos contrarios a su propia libertad.

El viaje encuentra su límite en el cumplimiento de las prescripciones legislativas, pues los personajes que no logran obtener la ciudadanía en el periodo establecido son repatriados, como María Dolores y los otros diecisiete alumnos inmigrantes de *Dieciocho inmigrantes y medio*. La circularidad negada desde el inicio cobra ahora toda su vigencia, pues el héroe vuelve al lugar de partida, pero con toda una experiencia vital transformadora que no se agota con la imposición del regreso, sino que inaugura un nuevo proceso, pues tal y como afirma María Dolores, profesora de *Dieciocho inmigrantes y medio* instantes antes de subir al avión que clausurará la utopía del proyecto migratorio: «Que nadie se piense todo ha terminado» (Santiago, 2004: 154).

3. A manera de conclusión

Más allá de su empleo como mero recurso restrictivo para la descripción de un grupo de textos marginales respecto al canon tradicional de obras y autores o su aprovechamiento para jornadas o días centrados en la celebración de alguna efeméride, la literatura de viajes nos ofrece el germen de la interculturalidad mediante el contacto entre diferentes colectivos, extiende los límites etnocéntricos de la pupila hacia otras culturas y cuestiona la asunción de estereotipos y prejuicios para la categorización de los desconocido.

El proyecto intercultural contenido en la literatura de viajes comprende la lectura de la alteridad desde una categoría abierta, plural e interdisciplinar, por lo que constituye una herramienta esencial para una educación literaria intercultural desde la que desarrollar praxis interpretativas críticas con la realidad circundante y con la construcción de la diferencia.

Bibliografía

ALFAYA, J. (2006): *El chico rumano*. Madrid. Anaya.

BALLESTER, J. (1999): *L'educació literària*. Valencia. Universitat de València.

BORDONS, P. (1996): *La tierra de las papas*. Madrid. SM.

GÓMEZ CERDÁ, A. (2005): *Soles negros*. Madrid. SM.

— (2002): *Diario en un campo de barro*. Zaragoza. Edelvives.

IBARRA, N. (2007): «¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad?», *Primeras Noticias*, 224, pp. 21-27.

— (2008): «La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En RÖSSING, T. (coord.): *Lectura de los espacios & espacios de lectura*. Passo Fundo. Universidade Passo Fundo, pp. 326-343.

MARTÍN, A.; RIBERA, J. (2006): *Yo tampoco me llamo Flanagan*. Madrid. Anaya.

NUCERA, D. (2002): «Los viajes y la literatura». En GNISCI, A. (coord.): *Introducción a la literatura comparada* (pp. 241-290). Barcelona. Crítica.

PÁEZ, E. (1994): *Abdel*. Madrid. SM.

PUERTO, C. (2004): *Un frío viento del infierno*. Madrid. SM, 1997.

SANTIAGO, R. (2004): *Dieciocho inmigrantes y medio*. Barcelona. Edebé.

SCHWARZ, A. (2003): *Mi abuela es africana*. Zaragoza. Edelvives.

SORELA, P. (2003): *Cuéntamelo de nuevo*. Madrid. Barco de Vapor.

SORTLAND, B. (2005): *Mamá vale diez camellos.* Zaragoza. Edelvives.

SOTORRA, A. (2005): *Korazón de pararrayos*. Barcelona. Edebé.

SOUTO, E. (1991): *Viagens na literatura*. Santiago de Compostela. Laiovento.

ZAPATA, P. (2003): *La patera*. Madrid. CCS.

Reseñas • Reseñas • Reseñas • Reseñas

Penas Ibáñez, M.ª A.; González Pérez, R. (eds.) (2009)
Estudios sobre el texto: Nuevos enfoques y propuestas
Madrid. Frankfurt: Peter Lang.

La reciente aparición del libro *Estudios sobre el texto* ha conseguido, en el mundo científico y especializado, reafirmar los avances de la lingüística textual y ofrecer, al mismo tiempo, planteamientos y aportes novedosos. En este sentido, su subtítulo, *Nuevos enfoques y propuestas*, bien podría pasar a formar parte del propio título, con pleno derecho.

La obra aparece publicada en la editorial Peter Lang, dentro de la serie Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Komunikation (Estudios de lingüística románica y comunicación intercultural), que dirige Gerd Wotjak y que, desde 1998 hasta la fecha, alcanza ya más de una cincuentena de obras y constituye una serie indispensable. La editorial, ubicada físicamente en Frankfurt, abre permanentemente su radio de acción y distribución hacia Berlín, Berna, Bruselas, Nueva York, Oxford y Viena, mostrándose como vía muy activa y productiva que vincula la Europa central, la actividad de las investigaciones lingüísticas realizadas en medios hispánicos y algunos ámbitos norteamericanos.

La edición del volumen que reseñamos se debe a las profesoras M.ª Azucena Penas y Rosario González, a quienes hay que felicitar por la iniciativa que desembocó en esta obra, desde la convocatoria de una veintena de destacados especialistas en la materia con la finalidad de que coordinasen y contrastasen sus trabajos –la primera vez (2007) en el contexto de un curso de humanidades de la Universidad Autónoma de Madrid–, hasta, finalmente, la edición de este libro, que se acerca a las 500 páginas y que se ha llevado a cabo de manera impecable en lo formal y acertadísima en su disposición.

Se dispone el libro clara y explícitamente en una presentación escrita por las editoras y luego tres partes, de carácter hermenéutico la primera, metodológico la segunda y teórico-práctico la tercera, armonizando este rasgo con el de la unidad de planteamiento colectivo, pues los distintos trabajos tienen muy en cuenta la perspectiva conjunta del volumen a la hora de plasmar su investigación. De este modo se posibilita la lectura y el pleno aprovechamiento con todas sus implicaciones, en cada aporte individual y en el conjunto. En este sentido, las editoras han resumido en la presentación el sentido de los trabajos, de una manera muy acertada. Siguiendo esta disposición vertebradora, el lector se da cuenta de que cada estudio asume tomas de posición teóricas y puestas al día, en concordancia con el propósito investigador común, que es fundamentar firmemente, ensanchar y enriquecer la lingüística textual.

Con ello se muestra lo que desde hace varias décadas se iba anunciando: que la contribución de los estudios textuales iba a dinamizar y actualizar las ciencias lingüísticas, replanteando y fomentando, al mismo tiempo, los

nexos entre las distintas especialidades, y permitiendo a la semántica y al comparatismo ahondar en dimensiones novedosas.

Los planteamientos hermenéuticos de M.ª del Carmen López Sáenz y Juana Sánchez-Gey, respectivamente, inciden en la reflexión realizada en el siglo XX desde la filosofía, reconociendo a través de la lengua y el texto la impronta de la experiencia concreta y la memoria. Gadamer y Ricoeur son reactualizados por la primera de estas dos investigadoras, mientras que Sánchez-Gey investiga, en especial, los aportes de María Zambrano a la cuestión en su contexto intelectual. También se refiere a un autor europeo la investigación de Óscar Loureda, que actualmente trabaja en la Universidad Ruprecht-Karls, de Heidelberg. Analiza las razones por las que la obra de Coseriu está plenamente vigente, a la vez que da cuenta de materiales inéditos del autor, en algunos sectores infravalorado. Creemos entender que quizás cierto «etnocentrismo» académico anglosajón ejerce sus preferencias en el campo de la lingüística. ¿No tenemos que parar mientes, de nuevo, en la necesidad de apoyar la dedicación científica e investigadora en el ámbito de la romanística, especialmente en esta etapa en que compartimos un marco europeo más activo?

El profesor Tomás Albaladejo sabiamente asume la responsabilidad de trazar un panorama análitico de las aportaciones diversas realizadas en la lingüística para abarcar «las dimensiones propiamente semióticas» del texto, tanto literario como no literario. Estudia el influjo fundacional de Petöfi en los años setenta y demuestra, con sus ponderadas referencias, la granazón de investigadores que han sobresalido en este campo en nuestro país desde entonces. Inolvidable nos resulta la labor investigadora y docente, a este respecto, del profesor Ángel García Berrio, desde el campo de la crítica literaria.

Adentrándonos en la segunda parte del libro, nos encontramos con los agudos análisis de M.ª Azucena Penas, que analiza los conceptos más adecuados para comprender cómo se establecen la cohesión y la coherencia del texto, en el marco de la relación emisor-receptor. Desde la perspectiva de conocedora de otras lengua (árabe) y textos, puedo afirmar que sus planteamientos pueden tener aplicación y eco en otras áreas, más allá de la romanística y la anglística. La interdependencia y la focalización se reafirman, a mi juicio, tras leer sus consideraciones y referencias, como muy relevantes. Por otra parte, la profesora Penas propone –y ello es una novedad– la denominación de *hipotextos* para aquellos en que «el nivel sintáctico y el textual están muy cerca por sus rasgos estructuradores».

Y, como si de focalización en la investigación se tratase, es casi obligado referirse a la reiterada y sin duda renovada perspectiva de los lingüistas que experimentan o proponen, en una fase u otra de su trayectoria, el «vuelco» en el enfoque metodológico: enfocar los elementos que parecían secundarios y traerlos a primer plano. En sus respectivos textos, José Manuel González Calvo y Esperanza Acín han llevado hasta sus consecuencias textuales de mayor alcance este proceso y enfoque. Si el uno parte de las unidades mayores como el texto, hacia la gramática en sus elementos más breves, la redactora de la siguiente investigación se centra en los marcadores del discurso. La transición hacia la siguiente parte del libro, que reúne los enfoques teóricos con los prácticos, ya viene dada en su trabajo, en el que presenta tres textos muy bien seleccionados y comentados según sus conectores, como tres modelos: expositivo, argumentativo y discursivo (conversación).

Las investigaciones teórico-prácticas que aportan los diversos trabajos siguientes se agrupan en torno a varias líneas maestras: Rosario González, Manuel Casado y Ramón González hacen girar sus sutiles indagaciones en torno a la coherencia y la cohesión textual, las solidaridades léxicas y la anáfora conceptual, respectivamente, distinguiendo los usos de estos términos y estudiando los modos de funcionamiento de sus principales instrumentos y recursos. Y a continuación se han dispuesto dos nuevos estudios sobre textos de también nuevo carácter, relacionados con el empleo de la informática y sus posibilidades: la simultaneidad, la posibilidad de anexionar y recuperar, de crecer, de contar con elementos de la comunicación no escrita, etc. Uno de los estudios se debe, conjuntamente, a Joan-Tomàs Pujolà, M.ª Ángeles García y Vicenta González, de la Universidad de Barcelona. El dedicado a «Los blogs y la narratividad de la experiencia» es obra de José Ángel García.

Bajo el epígrafe «Diacronía», y en orden cronológico, se han agrupado varios trabajos que tienen como denominador común el haberse dedicado a algún texto literario del patrimonio clásico. Pero, tras ese elemento común, se demuestra la pluralidad actuante. En realidad, cada artículo o capítulo utiliza una vía de análisis propia, adecuada, de nuevo «focalizando» inteligentemente aquello que el propio texto y la perspectiva del investigador-receptor provocan: Benjamín García-Hernández se refiere a las estructuras clasemáticas al tratar con Plauto; Jairo Javier García se apoya en las palabras «clave» y las sigue a través de las *Coplas* de Jorge Manrique; José Jesús de Bustos sigue la construcción del discurso argumentativo renacentista; Francisco Javier Herrero trata de las referencias al discurso en *La Celestina*, y M.ª del Mar Espejo trata de dos modelos discursivos: el de Benot y el de Pérez Quintero. Estas rápidas enumeraciones de textos no rebajan en nada su importancia. Precisamente es una parte del libro en la que se demuestra la fuerza de los textos y su variedad, así como la posibilidad de fundamentar históricamente mediante la lingüística textual su comprensión plena y profunda.

Termina el rico volumen con unas indagaciones en el difícil universo de la comprensibilidad y su contrario. ¿Para quién y por qué unos textos no son comprensibles?, se pregunta «desde la anglística» Beatriz Penas Ibáñez, adentrándose en la cuestión de la mayor o menor traducibilidad de los textos en un intertexto, sus dimensiones y sus causas. Y Teresa Bordón, cerrando el libro, desde las exigencias de una investigación educativa en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, plantea cómo conseguir unos parámetros comprensibles, razonables, lingüísticamente coherentes para evaluar la comprensión lectora de los textos.

Todas las aportaciones de que consta el libro se ofrecen sustentadas en una bibliografía relevante y actual.

En este valioso libro de lingüística textual los textos son tratados a manera de elementos de un idioma formado, y a la vez abierto a la evolución. Un auténtico reto científico, de primera magnitud, al que la investigación está respondiendo de manera dúctil, autoexigente y rigurosa. Y haciéndose entender. Merece la pena leerlo.

Carmen Ruiz Bravo-Villasante

Ríos, I.; Salvador, V. (2009)
L'ensenyament del discurs escrit
Alzira: Bromera.

La didàctica de les llengües, l'eix sobre el qual descansa la consciència de formar bons usuaris del llenguatge, aporta el coneixement i la reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge que són punts decisius en una era en què s'imposa i es valora la comunicació eficaç. Aquesta avantsala de la pràctica a l'aula es comunica amb l'ensenyament per la porta gran consistent a saber fixar i construir les idees en lletres: l'escriptura, art antiga, com la pintura, també depèn de l'adquisició de destreses.

D'això va –si se'ns permet la informalitat– el llibre d'Isabel Ríos i de Vicent Salvador que ja circula entre els homes i les dones del món acadèmic com a referència bibliogràfica d'obligat compliment en programar màsters i estudis diversos sobre la pedagogia lingüística. Aquest producte bibliogràfic s'inicia amb una reflexió de tipus social i històric sobre l'escriptura, fins a la realitat electrònica dels nostres dies (p. 21). Com no podria ser d'altra manera, això porta els autors a descriure el procés des del contrast amb l'oralitat, tot destacant el caràcter més complex de l'escrit i les envitricollades relacions que trobem, quan ho examinem de prop, entre els dos pols d'aquesta dicotomia que les tecnologies actuals contribueixen sovint a desconstruir.

És a partir d'aquí on s'inicia realment l'acostament a la pràctica de l'escriptura com una tècnica –unes tècniques, més ben dit– en les quals el mer fet d'esquematitzar amb notes els apunts de classe o el disseny temptatiu de mapes conceptuals com a pas previ per elaborar el discurs, són elements que ens situen en un primer graó del procés útil d'ascenció cap al text (p. 45).

Ja introduïts en el tema, el llibre deriva cap a l'elaboració del text escrit, tot marcant el contrast entre les perspectives més tradicionals i una concepció actualitzada, fonamentada en l'opinió crítica d'origen anglosaxó i francòfon, però també en els estudis catalans previs (Camps, Cassany, etc.), on el paper de la literatura com a model ha deixat de ser exclusiu (Reuter *dixit*) i la reescriptura continuada es palesa com a tasca cabdal. La lectura, l'autolectura i la relectura apareixen com a processos en els quals els esglaons de la cadena docent són professors i alumnes organitzats de manera col·legiada i cooperativa. El mestre o el professor d'institut hi ajuden, en la mesura que no dicten i que el sentit socialitzat del procediment passa a concretar-se en les tres operacions bàsiques que ens mostra el llibre (p. 65): planificació, textualització i revisió.

Per això, des de l'òptica de l'escriptor novell com a transformador del coneixement, es proposa la pràctica de l'escriptura en tant que instrument per processar el pensament i, en conseqüència, s'ha de produir una elaboració lingüística que sigui conseqüent, la qual cosa obliga els alumnes inexperts en l'escriptura a realitzar una activitat de planificació i de revisió. Toquem, per tant, el moll de l'os de l'ensenyament del discurs escrit. La correcció no esdevé, així, una avaluació amb propòsit qualificatori, sinó més aviat una avaluació formativa que passa pels esborranys, la creació d'hàbits, la proporció entre forma i contingut i la forja d'un estil propi, conductor de la identitat personal.

D'altra banda, les propostes per a una didàctica de l'escrit (quart capítol) ens orienten cap a la seqüenciació, seguint uns models en els quals es tenen en compte tant el coneixement de la realitat com la col·laboració permanent entre docent i discent i discents entre ells, sobre la tasca d'elaborar textos vius a l'aula. La conseqüència de plantejar el text com a problema que cal resoldre és la pràctica de la interacció i comporta la reflexió continuada sobre les diverses parcel·les lingüístiques que es pretenen treballar. Així es proposen les seqüències didàctiques, unitats operatives mínimes proveïdes de sentit que demanen del docent el coneixement dels components d'aquest procés i dels recursos que li poden ser d'utilitat.

A partir de la pàgina 89, ens trobem amb un seguit d'exemples d'activitats. Aquesta seria, en bona mesura, la prova fefaent de com l'aparat teòric establert amb anterioritat disposa d'una aplicació pràctica ben concreta. Tallers d'escriptura creativa, redacció a l'aula de manera col·lectiva i una altra mena d'activitats semblants derivarien cap al terreny de la transversalitat, cap a l'avaluació formativa en disciplines adjacents i cap a l'aprenentatge de segones llengües.

Sense defugir l'objectiu principal del treball, els autors reprenen, en el capítol v, els aspectes més concrets de la textualització: l'adscripció a un gènere (tot emprant l'exemple del ciberperiodisme), l'acostament a les estructures lingüístiques com ara les textuals, els mecanismes lexicogramaticals, els procediments de cohesió i de coherència o l'ús efectiu dels recursos gràfics.

Comptat i debatut, les propostes pràctiques de Ríos i Salvador marquen la concreció d'una proposta de *literacitat* que es presenta com a terme definitori d'una manera de fer en la qual importa què cal ensenyar i *com* cal fer-ho. Així, deixant de banda les mostres experimentals i mancades de capacitat d'abstracció que van proliferar en algun moment dins del gremi de la didàctica de les llengües, podem dir que els mètodes d'ensenyament de llengua a casa nostra prenen la paraula carregats de raonaments científics, d'explicacions racionals del procediment, fonamentades en l'experiència de qui ha trepitjat les aules. La didàctica de la llengua fa molt de temps que va abandonar el predomini dels elements lúdics sobre els educatius. La necessària convivència de tots dos factors no hauria d'impedir que es deixés de banda l'objectiu principal –l'aprenentatge de l'ús de la llengua, en aquest cas, la producció discursiva en els models dels diferents gèneres. Sembla clar que les propostes del volum que ara ressenyem no van pas pel cantó dels «jocs» amb la llengua per a infants i joves. La reflexió lingüística, aquí, va al davant: l'objectiu hi és clar. Una cosa ben diferent són els mitjans. En tot cas, el llibre, com correspon a la col·lecció «Essencial» que l'acull, no aspira a ser un tractat compacte, sinó una síntesi útil per als lectors. Però aconsegueix ser, a més, una *invitació* suggestiva al tema, on sovint ens soprenen observacions d'una originalitat notable.

Adolf Piquer Vidal

De Haro Ollé, J.J. (2010)
Redes sociales para la educación
Madrid: Anaya Multimedia.

Dentro de Internet, la última innovación de la web 2.0 son las herramientas para crear redes sociales de distinto tipo. En estos momentos, las relaciones interpersonales se han transformado por el uso de estas aplicaciones y ya son muchos los que pasan más tiempo en ellas que en cualquier otro espacio de la red, para conectar con sus amigos, entrar en contacto con otros usuarios con intereses comunes, compartir materiales o incluso diversas actividades de ocio. Aunque muchas veces son criticadas y banalizadas por los grandes medios de comunicación, las redes sociales también nos ofrecen múltiples posibilidades para aplicarlas a la educación en todos sus niveles. Las nuevas vías de plantear la comunicación e interacción entre sus miembros y la cohesión que se crea muchas veces entre estas comunidades virtuales han ampliado enormemente los usos de Internet para la educación en los últimos años, e incluso ya muchos hablan de un cambio de paradigma educativo. Saber utilizar dichas herramientas desde la didáctica de la lengua y la literatura es uno de los valores principales que nos puede aportar este trabajo.

El profesor de Haro, catedrático de matemáticas y coordinador TIC del Colegio Amor de Dios de Barcelona, recoge, en esta completísima obra, la experiencia en innovación docente de los últimos años que también podemos revisar en su magnífico blog Educativa (*http://jjdeharo.blogspot.com/*). El primer elemento del libro que queremos destacar es que, aunque está dentro de una colección de «manuales» generales para programas informáticos, donde muchos títulos profundizan en el uso de software general o específico para la educación, el texto conjuga la introducción teórica con la descripción pormenorizada de varias de las últimas herramientas en este campo, junto con algunas propuestas de trabajo y ejemplos de uso de varios centros educativos.

Otro de los aspectos principales del libro es que es accesible tanto para el novato en servicios de redes sociales, que puede usarlo de guía antes de entrar en ninguna red, como para el experto en su uso. Incluye reflexiones profundas y un grado de descripción y minuciosidad exquisito, explorando y comparando las aplicaciones de las distintas propuestas, todo siempre desde una perspectiva educativa generalista, sin encasillarse en ningún área de conocimiento y siendo útil para todos los niveles de la educación. A través de estas páginas descubriremos que no solamente existen Facebook o Tuenti, y que las actividades que podemos realizar con el *microblogging*, con Twitter o, mejor, con Edmondo, específico para la educación, van mucho más allá de comentar y seguir las aportaciones de un personaje famoso.

Del trabajo de Juan José de Haro, destaca el interés por descubrir todos los pros y contras de estas herramientas en todos los niveles educativos. Desde los conceptos de *identidad digital* o *respeto de la privacidad* en Internet hasta el análisis comparativo de portales que permiten el acceso o no a menores, nos desgrana en sus trece capítulos toda su práctica docente y otros muchos ejemplos que ha conocido gracias a su participación en redes de este tipo, como Internet en el Aula (*www.internetaula.ning.com*), la comunidad educativa en línea más impor-

tante en España en estos momentos, o Redes sociales educativas (*http://eduredes.ning.com/*), que él mismo administra. Las experiencias van desde la práctica en su colegio hasta la red social de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, pasando por otras experiencias de todo el mundo. Además, también analiza las diferentes posibilidades entre redes específicas que podemos crear nosotros mismos, las llamadas *verticales*, como Ning, Grou.ps o Socialgo, y las redes horizontales, más comunes, como Twitter o Facebook, demostrando que también son útiles para la educación ya que la mayoría del alumnado las conoce perfectamente. Podemos considerarlo como un trabajo innovador, que está al tanto de las últimas propuestas de la red, que llega en un momento crucial y nos puede servir para mejorar nuestra actividad docente en las redes sociales. Con mucha seguridad, este trabajo se convertirá en un manual de referencia para que cualquier docente de cualquier nivel y materia pueda conocer mejor estas herramientas. Queda por nuestra parte, desde la didáctica de la lengua y la literatura, la labor de buscar la mejor manera de usar estas herramientas en nuestra labor docente.

José Rovira Collado

Convocatorias • Convocatorias

XII CONGRESO INTERNACIONAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Granada-30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2011

Tema central

La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro.

Fundamentación que argumenta la necesidad y oportunidad del congreso

La enseñanza de las lenguas y de las literaturas está experimentando recientemente, y en el conjunto de nuestro país, cambios notables en todos los ámbitos (educación obligatoria, postobligatoria y universitaria) que traen a primer plano la necesidad de dar respuesta a los retos planteados por esta dinámica de innovación. Tal necesidad conduce, ineludiblemente y en primera instancia, a la reflexión sobre la identidad y el estatuto epistemológico mismo de nuestra área de conocimiento, un área joven, en vías de decidida consolidación, pero con mucho camino por recorrer para difundir su objeto, sus métodos y –como ocurre con todas las didácticas específicas– hasta la utilidad de su existencia.

Así, por un lado, las recientes regulaciones de los currícula de la educación escolar que otorgan un papel preponderante a las competencias básicas y, entre ellas, a la competencia en comunicación lingüística, están reclamando materiales, propuestas metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación que permitan innovar en la enseñanza de las lenguas y las literaturas superando el gramaticalismo y el historicismo que las han lastrado tradicionalmente, y aun hoy. La didáctica de la lengua y la literatura debe proporcionar respuestas a tales reclamos, y éstas tienen que derivarse forzosamente de una actividad investigadora rigurosa y sólida, la cual se está produciendo, sin duda, en las distintas universidades españolas, pero cuyos resultados han de ser compartidos, puestos en común y, sobre todo, diseminados con eficacia entre la comunidad científica y docente para que lleguen a ser reconocidos.

Por otro lado, y en relación con esta última consideración, son de sobra sabidas las dificultades de nuestra área de conocimiento para que esta actividad investigadora sea oficialmente reconocida por las distintas agencias evaluadoras nacionales y autonómicas. Estas dificultades se deben, sobre todo, a la falta de claridad sobre el campo científico en el que se incluye la DLL –ciencias sociales, humanidades– y que parece poner en duda su identidad, pero también a la falta de evaluadores especializados, al escaso número de catedráticos con que contamos, etc.

A esto hemos de unir la importancia que al reconocimiento de la investigación se está dando en las nuevas regulaciones de los programas de doctorado y máster y en los procesos de acreditación para el acceso a los distintos contratos y cuerpos de profesorado universitario.

Las repercusiones de que se mantenga el estado de cosas descrito serán sin duda muy se-

rias para el conjunto del área, pues no tener sexenios impide dirigir tesis, encabezar líneas de investigación en programas de doctorado y másteres, obtener acreditaciones, participar en tribunales,… con el consiguiente debilitamiento de la importancia de la DLL en el ámbito científico y universitario.

La coyuntura exige, a nuestro juicio, que el área reaccione, que se haga oír, que difunda sus investigaciones y que logre hacerlas llegar a las nuevas regulaciones de los programas de enseñanza de las lenguas y las literaturas en la educación primaria y secundaria, pero también en la misma universidad.

De aquí la selección del tema y la concepción de este congreso como un imprescindible foro de debate, de puesta en común, de toma de decisiones, de difusión de investigaciones y de reivindicación de ese reconocimiento que –pensamos– debe liderar en gran medida, junto con las propias universidades, la SEDLL.

Los miembros del comité organizador, vinculados con el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, suscriben la responsabilidad de poner en marcha estos procesos y se ofrecen como comité organizador del XII Congreso de la SEDLL en 2011. Para ello, tanto el Departamento como la Facultad de Ciencias de la Educación cuentan con experiencia al respecto, pues nuestra facultad fue sede del VI Congreso de la SEDLL y ha organizado otros eventos de similares características, como el I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo (mayo, 1998); las Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Melilla (abril, 2000); las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Ceuta, abril, 2002); las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil y Nuevas Tecnologías (Granada, 2004); las II Jornadas Regionales Atención al alumnado inmigrante: Plurilingüismo e interculturalidad (octubre, 2007) o el III Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas (L2) a Inmigrantes (mayo, 2008), entre otros.

Contamos, además, con infraestructura, recursos humanos y motivación suficiente para acometer esta empresa.

Objetivos

- Dar a conocer y compartir información sobre líneas de investigación en marcha en el área.
- Delimitar ejes prioritarios para la investigación en DLL.
- Servir de foro de encuentro para establecer contactos que permitan plantear líneas y proyectos interuniversitarios nacionales e internacionales.
- Reivindicar y promover el reconocimiento de la actividad investigadora en nuestra área de conocimiento.

Áreas temáticas

Los ámbitos propuestos como áreas temáticas del Congreso pretenden ofrecer un panorama lo más completo posible de las líneas de investigación más relevantes en el campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura, así como de los trabajos y temas concretos que las conforman en la actualidad. Cabe la posibilidad de que alguna se subdivida en núcleos temáticos más específicos, e incluso de que otras deban ser agrupadas en una única área, pues es intención de las personas que realizan esta propuesta aplicar criterios de rigor y calidad al seleccionar las comunicaciones que se presenten.

Estas grandes líneas temáticas son, pues, las siguientes:

- Didáctica de la lengua materna.
- Didáctica del español como LE y como L2.

- Plurilingüismo e interculturalidad.
- Didáctica de las lenguas extranjeras.
- Didáctica de la(s) literatura(s).
- Didáctica de la literatura infantil y juvenil.
- Educación lingüística y literaria de alumnado con necesidades de apoyo educativo.
- Innovación y desarrollo profesional de los docentes de lengua(s) y literatura(s).
- Métodos y paradigmas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura.

Programa

Miércoles, 30 de noviembre

09.00 – 10.00 Acreditación y recogida de materiales

10.00 – 10.30 Acto de inauguración

10.30 – 11.00 Café

11.00 – 12.30 Conferencia inaugural
El estatuto epistemológico de la didáctica de la lengua y la literatura: entre las ciencias sociales y las humanidades.
Jean Paul Bronckart – Universidad de Ginebra (Suiza)

12.30 – 14.00 Mesas de comunicaciones

14.00 – 16.00 Comida

16.00 – 17.30 Ponencia-coloquio
La solicitud y reconocimiento de la actividad investigadora en ciencias humanas y en ciencias sociales: panorama actual y estrategias de procedimiento
Emilio Delgado López-Cózar – Grupo de investigación «EC3 Evaluación de la ciencia y de la comunicación científica» - Universidad de Granada

17.30 – 18.00 Coloquio

18.00 – 18.30 Café

18.30 – 20.30 Mesas simultáneas de comunicaciones

21.00 Copa de bienvenida

Jueves, 1 de diciembre

09.00 – 11.30 Mesa redonda
La investigación en didáctica de la lengua y la literatura y sus relaciones con otras didácticas específicas. En busca de espacios de convergencia.
Neus Sanmartí Puig – Didáctica de las ciencias experimentales
Universidad Autónoma de Barcelona
Encarnación Castro Martínez – Didáctica de las matemáticas
Universidad de Granada
Rosa M.ª Ávila Ruiz – Didáctica de las ciencias sociales
Universidad de Sevilla
Enrique Rivera García – Didáctica de expresión corporal
Universidad de Granada

11.30 – 12.00 Coloquio

12.00 – 12.30 Café

12.30 – 14.00 Ponencia-coloquio
Indicadores de calidad de las publicaciones científicas en ciencias sociales y humanidades. Estrategias de procedimiento
Evaristo Jiménez Contreras – Grupo de investigación «EC3 Evaluación de la ciencia y de la comunicación científica»
Universidad de Granada

14.00 – 16.00 Comida

16.00 – 17.30 Conferencia
El Marco Europeo de Referencia y las perspectivas culturales en

	la DLL: nuevas líneas de investigación Christian Puren - Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne
17.30 – 18.00	Coloquio
18.00 – 18.30	Café
18.30 – 20.30	Mesas simultáneas de comunicaciones

Viernes, 2 de diciembre

11.30 – 12.00	Café
12.00 – 14.00	Asamblea de la SEDLL
14.00 – 16.00	Comida
16.30 – 17.30	Mesas de comunicaciones
17.30 – 18.00	Café
18.30 – 19.30	Conferencia de clausura La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro. Antonio Mendoza Fillola - Universidad de Barcelona
19.30 – 20.00	Acto de clausura
21.30	Cena de clausura

LENGUAJE Y TEXTOS
Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.
   Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:
   - **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dossier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
   - **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
   - **Estudios e investigaciones.**
   - **Reseñas.**
   - **Convocatorias y otras informaciones.**

2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
   Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.
3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:
   elcis@uv.es
   ELCiS
   Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
   Facultat de «Ausiàs March»
   Av. Tarongers, 4.
   46022 Valencia.

6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
   - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
   - Originalidad: aportaciones novedosas.
   - Actualidad de los contenidos tratados.
   - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
   - Estructura: organización interna coherente de la información.
   - Competencia comunicativa del autor/es.
10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
15. La publicación de trabajos en Lenguaje y textos no da derecho a remuneración alguna.
16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista Lenguaje y textos no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.

2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
   - Presentación e identificación del trabajo
   - Artículo
4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaría examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

   Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

   Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.
5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
   - **Título:** máximo 80 caracteres.
   - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 palabras.
   - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
   - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
   - **Perfil académico y profesional del autor/es:** máximo 5 líneas.
   - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaría de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
     – Nombre persona de contacto.
     – Dirección de correo electrónico.
     – Dirección postal (personal o institucional).
     – Teléfono (móvil, personal o institucional).
   - **Sección a la que va dirigido.**
   - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
   - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
d) Introducción.
e) Desarrollo del trabajo.
f) Materiales y recursos.
g) Metodología.
h) Resultados/Conclusiones.
i) Notas (si procede).
j) Fuentes de financiación (si procede).
k) Referencias bibliográficas.

8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «l» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.; ib.; infra, op.cit.* y otras) se escribirán en cursiva.
12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
    a) Libros: APELLIDO, Iniciales (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    b) Artículos: APELLIDO, Iniciales (año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
    c) Capítulos de libros: APELLIDO, Iniciales (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, Iniciales (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
    d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, Iniciales del autor (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
    a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema: .....

Coordinador/es: .....

Departamento/Institución: .....

Justificación de la propuesta:
1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras-clave: .....

Datos de contacto:

Nombre: .....

e-mail: .....

Tf. : .....

Dirección: .....

Remitir a: *elcis@uv.es*

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A *LENGUAJE Y TEXTOS*

Deseo suscribirme a la revista ***LENGUAJE Y TEXTOS*** a partir del número ..... mes ..... de 201 .....

☐ Suscripción por 1 año para España y Portugal al precio de 25,00 €*

☐ Suscripción por 1 año para el resto de Europa al precio de 38,00 €*

☐ Suscripción por 1 año para el resto del mundo al precio de 47,00 €*

Datos

PARTICULARES. Nombre: .....

Apellidos: .....

NIF: .....

INSTITUCIONES. Centro: .....

CIF: .....

Dirección: .....

CP: ..... Población: .....

Provincia: ..... País: .....

Tel.: ..... Fax: .....

Dirección electrónica*: .....

*(Es imprescindible tener correo electrónico para recibir la revista digital)

Forma de pago

☐ Cheque nominativo n.º..... a favor de Graó

☐ Transferencia bancaria (al recibir la factura se realizará la transferencia)

☐ Domiciliación bancaria. Banco/Caja: .....

Entidad |_|_|_|_| Oficina |_|_|_|_| DC |_|_| Cuenta |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Puedes suscribirte por:

www.grao.com

CORREO ORDINARIO
Editorial Graó
C/ Hurtado, 29. 08022
Barcelona-España

FAX
al número
(34) 933 524 337

TELÉFONO
al número
(34) 934 080 464

CORREO ELECTRÓNICO
revista@grao.com

Atención al cliente ininterrumpida de 8 a 20h (de lunes a jueves, y viernes hasta las 15h).

Lenguaje y Textos tiene por objeto la difusión de estudios, de informes de investigación y de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de literatura. El contenido de sus secciones monográfica, dossier, libre, de investigación y experiencias se dirigen a investigadores y docentes de los distintos niveles educativos. *Lenguaje y Textos* se presenta como medio de conexión y difusión, de aportaciones e innovaciones del área de la DLL y está abierta para acoger las aportaciones de los grupos de investigación y de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del área. *Lenguaje y Textos* publica dos números anuales. Con el fin de mantener el interés de la revista, todos los trabajos recibidos son valorados por miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Científico y por dos especialistas externos.