

APORTES AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN EL
AULA DE ELE A TRAVÉS DE LA LITERATURA.
GUÍA DIDÁCTICA DOCENTE

Julián Andrés Torres Herrán

Trabajo para optar al título de Magíster en Lingüística
Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Asesora

Constanza Pulido



Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como lengua Extranjera

Bogotá- Colombia

2015

Gratitudes

Mi primera gratitud es para aquella mujer remota con nombre de flor que pasaba el día entre gallinas y hierbas y que me obligaba a pasar las tardes de mi niñez entre las páginas de un libro y para su esposo quien me enseñó los secretos del ajedrez y de la vida.

Al hombre de origen germánico que me dio una biblioteca y su música para apaciguar la soledad de las tardes después del colegio y a quién veía leer todas las noches sin tregua enormes libros de ciencia ficción y cuyo ejemplo en todo siempre ha sido vital.

A ese zapatero de Calarcá que ríe con gracia y toca la guitarra con dulzura a pesar de las penas que lo alejaron de sus tierras y a su hija por su amor constante.

A Nancy Agray por mostrarme caminos y por sus críticas y apoyo decidido.

A mis amigas de la maestría por inyectar de alegría cada momento y por iluminar algunas oscuridades.

A los docentes Carlos Rico Troncoso, Ana María Rojas, William Sánchez, Margarita Mantilla, Jorge Mejía, Zaide Figueredo, por sus enseñanzas a nivel humano y profesional a lo largo de esta maestría.

A Constanza pulido por su orientación, impulso creativo y apoyo constante.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
1. EL PROBLEMA	6
1.1 Hechos problemáticos.....	6
1.2 Pregunta Problema.....	12
2. JUSTIFICACIÓN	13
2.1 Importancia de la investigación.....	13
2.2 Antecedentes.....	14
3. OBJETIVOS	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
4. MARCO CONCEPTUAL	24
4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITA	24
4.1.1 El código Escrito.	
4.1.2 Características del código escrito.	
4.1.3 ¿Qué es Escribir?	
4.1.4 La competencia escrita.	
4.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO	32
4.2.1. Leer como un escritor.	
4.2.2. Hipótesis del input comprensible.	
4.2.3. Hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) y Dulay (1982).	
4.2.4. Puntos en común de las teorías.	
4.3. PERSPECTIVAS DIDACTICAS DE LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	36
4.3.1 Enfoque didáctico basado en la forma.	
4.3.2. Enfoque didáctico basado en las funciones.	
4.3.3 Enfoque didáctico basado en el proceso.	
a) Modelo de etapas de Gordon Rohman.	
b) Modelo de Flower y Hayes.	
c) Modelo de Hayes y Nash.	
4.3.6 Enfoque didáctico basado en el contenido.	
4.3.7 Enfoque didáctico basado en la expresión creativa.	
4.3.8 Generalidades en la didáctica de la escritura.	
a) Funciones.	
b) Tipos de escritura.	
c) Soportes de escritura (analógico vs digital).	

4.4 LA COMPETENCIA ESCRITA EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA.....	52
4.4.1 El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa en la enseñanza de la escritura.	
4.5 LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.....	57
4.5.1 Literatura y texto literario.	
4.5.2 Perspectivas didácticas del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas.	
a) Literatura como estudio.	
b) Literatura como recurso.	
c) Literatura como apropiación.	
4.5.3 El texto literario y su potencial didáctico.	
a) En la enseñanza de lenguas.	
b) En la enseñanza de la escritura.	
4.5.4 ¿Qué textos usar para la clase de ELE?	
4.5.5 La teoría de la recepción estética en el proceso de lecto-escritura en la enseñanza de lenguas.	
4.5.5 Implicaciones de la teoría de la recepción estética en la enseñanza de lenguas.	
4.6 MATERIALES DIDACTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	71
4.6.1 Diseño de materiales didácticos.	
4.6.1 Guía Didáctica.	
5. MARCO METODOLÓGICO.....	77
5.1 Tipo de investigación.	
5.2 Herramientas de recolección de datos.	
5.3 Ruta metodologica.	
6. ANÁLISIS RESULTADOS.....	87
7. CONCLUSIONES.....	89
8. REFERENCIAS.....	93
Bibliografía Material didáctico	
9. ANEXOS.....	101

RESUMEN

La expresión escrita es una de las destrezas lingüísticas más complejas de desarrollar, no sólo en lengua materna sino también en lengua extranjera por el conjunto de habilidades que exige. Aun así, en las clases de ELE y en los manuales se le da mucha mayor relevancia a la enseñanza de la destreza oral mientras la enseñanza de la escritura es marginalizada. Esto puede sugerir que la destreza oral es más importante que la escrita. Sin embargo, esta afirmación pierde su valor cuando entendemos que la lengua escrita está íntimamente relacionada con las otras destrezas y que la escritura además de su función comunicativa tiene una función epistémica en la medida que contribuye en la apropiación de nuevos saberes, en este caso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Enseñar a escribir en lengua extranjera constituye una de las claves para el aprendizaje de una lengua. De ahí que el objetivo de esta investigación sea diseñar un material complementario para el docente de ELE que facilite y enriquezca los procesos de enseñanza de la expresión escrita a través de la literatura. Con el fin de responder a este objetivo se diseña una guía didáctica en la que se toman como referencia aspectos teóricos, relacionados con la adquisición del código escrito como los propuestos por Krashen (1982) y Smith (1983), con los enfoques teóricos y didácticos bajo los que tradicionalmente se ha enseñado y evaluado la expresión escrita categorizados por Cassany (2005) y Hyland (2000) y con el enfoque de la literatura como apropiación expuesto por Adam Maley (2001) y la teorías de la recepción estética de Iser (1993), Jauss (1993), Eco (1987), Rosenblatt (1988), que tienen como propósito enriquecer la enseñanza de los procesos de escritura.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y la investigación aplicada-práctica. Para la recolección de los datos se utilizaron varias herramientas como entrevistas, encuestas y rejillas de evaluación. Finalmente se evidencia que hay coherencia tanto de los componentes teóricos como en las actividades propuestas y de este modo es un material viable para la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE), competencia escrita, literatura en la enseñanza de lenguas, expresión escrita, diseño de materiales didácticos.

ABSTRAC

The written expression is one of the most complex linguistic abilities to learn, not only in a mother tongue, also in the foreign language because the student required many skills. However, in ELE classes and manuals it has much greater significance the oral competence while the writing is marginalized. This situation might suggest that spoken language is more important to succeed in the world that the written. Never the less, this statement loses its value when we understand that written language is closely related to other communicative skills and writing has an epistemic role in the sense that contributes to the appropriation of new knowledge, in this case learning a foreign language.

Teaching writing in a foreign language is one of the keys to learning a language. The objective of this research is to design a supplementary material for teachers of ELE in order to facilitate and enrich the teaching of written expression through literature. In order to accomplish this objective, it is taken as a reference theoretical, methodological related to the acquisition of the written code as proposed by Krashen (1982) and Smith (1983), with the theoretical approaches is designed and the low educational traditionally has taught and evaluated written expression as proposed by Casssany (2005) and Hyland (2000) and with the approach of literature as appropriation exposed by Adam Maley (2011) and the theories of aesthetic reception exposed by Iser (1993), Jauss (1993), Eco (1987), Rosenblatt (1988) in order to enrich the teaching of writing processes.

This research is framed in the qualitative approach and the applied and practical research. Several tools for data collection were used such as interviews, surveys, artifacts and evaluation grids. The results demonstrated that there is clarity and consistency among the theoretical components and the proposed activities in the material and thus is a viable and suitable option for the teaching writing.

Keywords: Spanish foreign language, writing competence, literature in teaching languages, writing expression, design of teaching materials.

1. PROBLEMA

1.1 Hechos problemáticos

La creciente fuerza de los procesos sociales, culturales y económicos del mundo hispánico ha hecho que el español se haya ido posicionando en los últimos años de manera progresiva en diferentes contextos a nivel mundial, regional y local. Dicho posicionamiento, propio por demás de las lógicas económicas y de mercado, se evidencia en la continua creación de cursos, diplomados, énfasis, maestrías, especializaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE en adelante), respondiendo así a nuevas demandas y a múltiples exigencias de los procesos de globalización.

En Colombia, según datos del instituto Caro y Cuervo, ya son 28 las universidades que ofrecen cursos de español como lengua extranjera y hay una apuesta del gobierno para posicionar al país como uno de los destinos principales para la enseñanza de ELE en Latinoamérica. Los anteriores datos denotan que nos encontramos en un contexto social y cultural de expansión del español, lo que implica a su vez una creciente demanda educativa. Estas consideraciones conducen a pensar que si el español está en auge y este auge ha implicado la creación de nuevos contextos y escenarios educativos, también se requieren diseñar estrategias pedagógicas que respondan de manera adecuada a las necesidades actuales.

Dichas necesidades exigen entender a quienes enseñan y aprenden una lengua que la sociedad contemporánea, en muchas de sus prácticas sociales, se desenvuelve en un ambiente letrado que exige cada día un mayor dominio de las habilidades lingüístico comunicativas: hablar, escuchar, escribir, leer para así enfrentar con éxito las demandas actuales, en los niveles personales, educativos, laborales y sociales (Tabash 2010). Aun así, hemos identificado en nuestra investigación que no se atiende con igualdad de condiciones todas las habilidades, pues la escritura tiene un papel marginal en los escenarios de enseñanza de ELE.

De acuerdo con Cassany (2005) “la expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo y la que, en

apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza del español, sea como segunda lengua o como lengua extranjera.” Causa posible de esto es que los enfoques nocio-funcionales han favorecido de alguna forma las destrezas lingüísticas orales, pues parecieran más relevantes desde la perspectiva del uso de la lengua. En el estado de la cuestión que hace Cassany sobre la enseñanza de la escritura en ELE, él manifiesta que tanto docentes como estudiantes generalmente le dan más interés a las destrezas orales considerando que son más necesarias para la vida cotidiana, por lo que se le suele dedicar menos tiempo a la producción escrita y en consecuencia muchos materiales didácticos incluyen sólo tareas de escritura como complemento o simplemente no las incluyen. En segundo lugar Cassany (2005) afirma que la producción escrita generalmente se concibe como una destreza individual y silenciosa que consume tiempo esfuerzo y que desemboca forzosamente en el aburrimiento. De ahí que Idelso (2009) manifieste la necesidad de equilibrar el desarrollo de las cuatro habilidades, pues se evidencia un tratamiento negligente de la destreza escrita en sus vertientes de vehículo para aprender E/LE.

En el campo de la investigación académica, Linda Harklau (2002) concluye en su texto *“The role of writing in classroom second language acquisition”* que la producción investigativa en cuanto a la enseñanza de la escritura ocupa cuantitativamente un espacio reducido si se compara con la producción realizada sobre otras destrezas. Esta situación marginal de la escritura, según la autora, se manifiesta en los materiales didácticos y en la práctica docente. Otro de los aspectos que evidencia Harklau (2002), es que la producción científica respecto a la escritura se centra en cómo se aprende a escribir desde una perspectiva de la producción como meta de aprendizaje, (de ahí que la mayoría de investigación esté enfocada en enseñar géneros argumentativos) mientras que la producción oral se adopta desde una perspectiva de la interacción cara a cara como instrumento de aprendizaje.

Sumado a esto, Corredor (2008), al hacer una revisión para evaluar el tratamiento que se le da a la escritura en algunos manuales de ELE en España, llega la conclusión de que la escritura es la habilidad a la que menos tiempo e interés se dedica en el aula en la medida que no se presentan orientaciones específicas o metodologías precisas, que le permitan al docente realizar prácticas de expresión escrita desde una perspectiva comunicativa.

Basados en la anterior información, se quiso comprobar el papel de la escritura en las prácticas de enseñanza por lo que se diseñó una encuesta dirigida docentes. Las preguntas de las encuestas fueron diligenciadas por diez docentes de ELE en Bogotá y a fin de hacer un análisis adecuado de la información la encuesta se dividió en cuatro apartados. El primero hacía referencia a la enseñanza de la escritura, el segundo al aprendizaje, el tercero a la evaluación, el cuarto indagaba sobre el tratamiento que se le da a la escritura en manuales y métodos. De un modo general estas encuestas permitieron obtener información sobre las prácticas pedagógicas referentes a la escritura. De esta revisión se obtuvo la siguiente información (ver anexo 1).

Al indagar sobre a cuáles destrezas lingüísticas se le dedicaba más tiempo (comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita) el 30% de los encuestados precisó que todas las destrezas están interrelacionadas y las trabajan de manera paralela, mientras el 70% le asignó a la producción escrita el menor puntaje. En cuanto a la destreza oral estos últimos afirman que le dedican más tiempo porque “es lo que necesitan los estudiantes”, de ahí que afirmen que sólo trabajan a veces u ocasionalmente actividades de escritura, aunque todos manifiestan que su experiencia en la enseñanza de la escritura ha sido en general bastante satisfactoria. En cuanto a la pregunta de si el aprendizaje de la escritura entraña más dificultad que las otras destrezas el 80% de los encuestados afirmó que sí. Una de las docentes encuestadas afirma que *“el proceso de escritura es bastante complejo por la cantidad de procesos mentales que deben llevarse a cabo además de la dificultad que entraña para el estudiante codificar la información de acuerdo con la intención comunicativa, el público para quien escribe, seleccionar los elementos gramaticales necesarios, entre aspectos paralingüísticos y gráficos.”*

Por lo que respecta al aprendizaje de la escritura el 100% coincide en que sus alumnos la consideran muy útil aunque poco interesante. En cuanto al tipo de actividades de aprendizaje realizadas en el aula se encuentran en su mayoría: la escritura de géneros textuales específicos, organizar frases, escribir sobre creencias, intereses, anécdotas, sólo un 10% mencionó la escritura creativa. *Una de las docentes encuestadas considera muy importante contar con elementos más claros y consistentes al momento de guiar ejercicios*

de escritura en la producción escrita auténtica ya que la mayoría de ejercicios están encaminados a la producción de determinada estructura gramatical.

Otra de las preguntas estaba encaminada a identificar los aspectos a los que los docentes le dan mayor prelación en la evaluación de los textos de sus estudiantes, el 100% de los encuestados coincide en dar mayor puntaje al cumplimiento de los objetivos comunicativos y a la organización lógica del texto, mientras que aspectos como el proceso de composición y la motivación del estudiante tienen el menor puntaje.

Entre los libros más usados en clase, los entrevistados afirmaron que son Aula Internacional y Prisma y a la pregunta de con qué frecuencia los manuales plantean situaciones específicas para producir textos el 50% de los encuestados afirmó que a veces y el otro 50% que habitualmente. A la pregunta de si los ejercicios que se plantean ofrecen espacios para el trabajo grupal de escritura el 100% coincide en que no. Una de las docentes encuestadas afirmó: *“considero que el profesor de ELE, en mi contexto, requiere del desarrollo de habilidades y conocimientos sólidos para promover las destrezas de producción escrita en sus estudiantes. Por ello creo que una guía didáctica que brinde herramientas al docente para enseñar la expresión escrita en ELE, sería una contribución valiosa y pertinente para dinamizar nuestra práctica docente.”*

El análisis de la encuesta nos permitió identificar que en nuestro contexto la escritura es a la que menos tiempo se le dedica en el aula de ELE y que quizá, producto del tratamiento que dan los manuales a los ejercicios de escritura, se le considere como un aspecto aislado de las otras destrezas o como una habilidad complementaria e incluso aburrida. También se evidencia que los profesores consideran que lo más importante es la producción oral en tanto es lo que necesita el estudiante para comunicarse, quizá olvidando el papel epistémico de la escritura en su relación con el aprendizaje, en este caso el de una lengua.

Por otra parte se evidencia que se ve la escritura desde una perspectiva de producto, en la medida que se le asigna mayor puntaje a aspectos relacionados con la corrección gramatical y la cohesión y se dejan de lado aspectos relacionados con el componente afectivo, motivacional y el proceso de escritura. También se evidencia, a juicio de los docentes, que

los libros de texto cuentan con pocas situaciones específicas para producir textos y para interrelacionar todas las destrezas.

Con el propósito de validar esta información se realizó la revisión de cuatro libros de texto: Aula internacional 4 y 5, Prisma B2, y Abanico. (Ver anexo 2) Esta revisión nos permitió identificar lo siguiente:

En los tres primeros libros (Aula internacional 4 y 5 y Prisma) encontramos que las actividades de escritura que se plantean están en gran parte basadas en el enfoque didáctico basado en la forma. La mayor parte de ejercicios de escritura están destinados a reforzar los componentes gramaticales o la comprensión de lectura, de ahí que predominen ejercicios como llenar espacios en blanco, continuar frases, hacer listados, completar formularios, hacer resúmenes, completar diálogos, corregir errores de un escrito. Otros enfoques didácticos como los basados en el proceso, en la expresión creativa o en el contenido no están presentes. Aunque se presentan, son pocas las actividades basadas en el enfoque en las funciones, de ahí que no se piense ni en un destinatario y no se especifiquen funciones textuales tales como la descripción, la narración o la argumentación. En general en los tres libros se plantean pocas situaciones específicas para producir textos, no se sugieren actividades para la planeación colectiva de textos y otros aspectos propios de la textualización como la ortografía, la concordancia entre párrafos, los signos de puntuación, están prácticamente ausentes.

Los textos se usan, en la mayoría de los casos, para hacer ejercicios de comprensión de lectura y producción oral. El tipo de textos que predominan en los libros son artículos, foros de internet, noticias y crónicas. Los textos literarios que se presentan suelen estar al final de las unidades y se usan para enseñar componentes culturales, para hacer ejercicios de comprensión de lectura o para ambientar un tema. La mayoría de los textos que se presentan son textos de escritores españoles tradicionales, algunos con lenguaje arcaico y algunos de larga extensión y la mayoría se presentan no como parte de las actividades sino como material de trabajo opcional.

En cuanto al libro Abanico (un libro que trabaja literatura y escritura de manera constante) podemos decir que trabaja desde los enfoques didácticos basados en la forma, en el

proceso, y en las funciones. A lo largo del libro se plantean situaciones específicas para producir textos, pero sólo en pocas ocasiones se especifica el lector al que va dirigido el texto. El libro presenta varios modelos textuales pero muchas veces no corresponden al ejercicio posterior de escritura. En cuanto a la textualización, si bien no se hace énfasis en el empleo de los signos de puntuación ni las normas ortográficas, sí se hacen sugerencias para la segmentación por párrafos y la reflexión sobre concordancia entre oraciones y párrafos. Además se sugieren actividades que permiten socializar textos y reescribirlos para mejorarlos. El libro usa textos literarios con el fin de enseñar al estudiante diferentes géneros textuales y diferentes funciones comunicativas y usa actividades poco tradicionales que pueden ser motivantes tanto para el docente como para el estudiante. Los textos literarios, por estar asociados con aspectos creativos y lúdicos permiten el diseño de ejercicios mucho más motivantes y diversos que los evidenciados en los libros anteriores.

La revisión de los manuales nos permite evidenciar, en primer lugar, que la enseñanza de la escritura se trabaja en mayor medida desde una sola perspectiva didáctica, no se le presta atención a las fases ni a los momentos de escritura, por lo tanto las actividades que se presentan son repetitivas. En segundo lugar, la escritura es una de las cuatro habilidades a la que menos tiempo se dedica en los manuales, puesto que la mayoría de actividades están destinadas al aprendizaje de las otras destrezas. En tercer lugar, en la mayoría de ejercicios de escritura no se presentan orientaciones específicas o metodológicas ni para el docente ni para el estudiante, ni un contexto de comunicación explícito para la producción textual. En cuarto lugar, el texto literario está prácticamente ausente de la enseñanza de la escritura y se usa con fines de ambientación o para comprensión de lectura o como un elemento complementario. Adicionalmente los textos literarios que se presentan suelen ser en su mayor parte arcaicos, lejanos a la experiencia del estudiante y poco aptos para una fácil comprensión.

Ahora, si bien en el quehacer pedagógico de los encuestados se evidencia conocimiento y manejo de algunas metodologías para la enseñanza de la escritura, los resultados obtenidos nos llevan a preguntarnos la manera en que puede ser complementada y enriquecida la labor docente con otras estrategias que mejoren su práctica y desarrollen eficazmente la competencia escrita de los estudiantes. Es posible que una mayor claridad frente a los

diferentes enfoques didácticos bajo los que se puede trabajar la escritura y un repertorio de actividades enmarcado dentro de cada uno de estos enfoques y la selección de unos textos acordes o los criterios para su selección puedan ayudar en este propósito. En este aspecto partimos del planteamiento de que la literatura puede llegar a brindar mejores posibilidades en lo que concierne a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, ya que permite una mayor interacción texto-lector porque reactiva la creatividad del último, viéndose esta reflejada en la respuesta escrita (Barbosa, 2011). El texto literario puede ser considerado un vehículo eficiente para la adquisición de una lengua extranjera, como un todo orgánico para el análisis cultural y como un contexto para la composición (Davis, 1989, citado por Barbosa 2011). Así pues, la lectura de buenos modelos de escritura propiciará mejores prácticas de escritura. No obstante, la revisión también nos muestra cómo la literatura está restringida al trabajo de aspectos meramente gramaticales o de comprensión escrita desperdiciándose todo su potencial didáctico.

Creo que de aquí la importancia de efectuar procesos de investigación en este campo tendientes a proponer aproximaciones metodológicas y didácticas que permitan el desarrollo de la destreza escrita de manera significativa para ayudar a que el estudiante logre desarrollar las habilidades básicas necesarias que le permitan componer textos escritos de buena calidad.

1.2. Pregunta problema

Teniendo en cuenta la problemática presentada en la que se evidencia la poca producción investigativa, la ausencia de materiales didácticos, de recursos metodológicos, y de aplicaciones didácticas en el campo de la enseñanza de la expresión escrita se establece la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué tipo de material didáctico facilitaría al docente de ELE la enseñanza de la expresión escrita través de la literatura?

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 Importancia del problema

Existen tres razones principales que justifican la realización de esta investigación. En primer lugar, el auge del español en el mundo y en el caso específico de Colombia ha aumentado, lo que se evidencia en la apertura de programas y cursos que muchas universidades han creado para satisfacer esta demanda. En consecuencia, puede decirse que el desarrollo de materiales adecuados a nuestro contexto para los profesores de ELE es una prioridad ya que como lo afirma García (2011) si bien es evidente que las instituciones colombianas vienen trabajando en la creación de material propio que se adapte al contexto, sigue predominando el uso de materiales desde una perspectiva peninsular. Cuestión esta que suscita algunas dificultades en los procesos de enseñanza. Lo que lleva a concluir que la disponibilidad de materiales o su divulgación no es acorde con la demanda actual.

Conforme con Díaz (2010) el diseño de material didáctico es una de las tareas más reclamadas por quienes encuentran que los libros de texto con los que se enseña no son los más adecuados, ya que las condiciones de producción son muy diferentes al contexto en que son utilizados. De acuerdo con el estado de la cuestión realizado por García, D, García J, Buitrago, Y (2011) los libros más utilizados por los centros de enseñanza en Colombia son: Aula latina, Aula internacional, Nuevo Ven, Gente y De dos en dos. Estos datos permiten ver que hay un predominio de textos producidos en España por editoriales como Difusión y Edelsa. Como bien lo manifiestan estos autores, si bien Aula Latina tiene un enfoque latinoamericano está centrado en el contexto mexicano lo que no permite en ocasiones ajustarse a otros contextos de aprendizaje. De lo anterior la necesidad de crear materiales auténticos, contextualizados y variados que contribuyan a la adquisición de la lengua.

En segundo lugar, como bien lo manifiesta Cassany (2005), conseguir un adecuado dominio de la escritura no es fácil ni siquiera en lengua materna. De aquí la importancia de brindar ocasiones de escritura significativas para que el estudiante logre de manera efectiva el dominio que se supone debe alcanzar de acuerdo a su nivel, pues la falta de entrenamiento y de conciencia sobre las lógicas que enmarcan el discurso escrito es quizá

una de las causas de las malas prácticas de escritura. Por otra parte, a pesar de que en las clases de lengua extranjera se escribe mucho, se enseña a escribir poco. El alumno produce gran cantidad de escritos como apuntes, trabajos, exámenes, pero no se le brindan herramientas explícitas para su aprendizaje (Sanchez 2009). No hay instrucciones ni metodologías claras que guíen los procesos de composición.

En tercer lugar, como bien señala Sanchez (2009), la práctica de la escritura conlleva numerosas ventajas para el usuario de una lengua extranjera ya que sin ella no se puede sobrevivir en el ámbito educativo, profesional y social por lo tanto la comunicación escrita resulta de importancia. Sumado a esto, como bien lo afirma el autor, la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos.

En cuarto lugar, Duff and Maley (2007) en cuanto al uso de la literatura en la enseñanza de lenguas nos dice que el texto literario ofrece un rico y variado recurso lingüístico, provee un tipo de input fonológico, lexical, discursivo siendo más efectivo para el aprendizaje que otro tipo de textos más pobres y restrictivos, de ahí que sea una poderosa herramienta para desarrollar la conciencia lingüística. Sumado a esto, Duff and Maley nos dicen que el texto literario tiene un enorme potencial para entusiasmar y motivar a los estudiantes por sus posibilidades creativas y lúdicas. De lo anterior que consideremos la literatura como un vehículo óptimo para la enseñanza de la escritura.

Cómo se ha señalado hasta aquí, se considera de utilidad el diseño de un material complementario dirigido a profesores de ELE que le permita contar con una guía de aplicabilidad en el aula que posibilite escenarios de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la competencia escrita en el estudiante.

2.2 Antecedentes

Con el propósito de aportar al campo pedagógico en la enseñanza de la escritura se acudió a la revisión documental de investigaciones, artículos y documentos que contribuyeran a este proyecto con el fin de cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación. En la selección de estos trabajos se tuvo en cuenta que brindarán herramientas didácticas,

metodológicas y teóricas que abordaran aspectos de la composición escrita y que pudieran contribuir en los procesos de enseñanza de ELE a través de la literatura.

Nancy Agray Vargas (2000) en su memoria de maestría “Cuentos cortos latinoamericanos para la enseñanza de ELE” presenta los elementos teóricos y metodológicos que permiten el diseño de un material complementario para la enseñanza de ELE a través de textos literarios. La autora presenta un estado de la cuestión en el que sintetiza diferentes postulados teóricos que justifican el uso de textos literarios en el aula de lenguas. Comienza estableciendo una visión panorámica del uso que se le ha dado a la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, luego justifica desde diferentes perspectivas los beneficios que ofrece trabajar con textos literarios, después brinda unas pautas y criterios desde diferentes postulados teóricos para la selección de textos literarios.

Los objetivos en los que se basa el trabajo de investigación de Agray (2000) es la selección de una serie de cuentos cortos latinoamericanos para hacer un análisis que le permita establecer los contenidos lexicales, gramaticales y culturales de cada cuento. Esto con el fin de diseñar las actividades ajustadas a cada nivel para el diseño del material complementario.

La autora concluye que el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas es uno de los mayores aportes que se le pueden brindar al estudiante para el desarrollo de su competencia comunicativa y su real aprendizaje de la lengua y la cultura; que la riqueza de la lengua española es un campo por explotar en la didáctica del español como lengua extranjera; que los textos literarios brindan al estudiante la posibilidad de expresarse e interactuar con los textos atendiendo a factores afectivos dentro de la enseñanza; que el diseño de actividades a partir de textos literarios es una tarea ardua y su desarrollo exige claridad, responsabilidad y creatividad; y que el uso de textos literarios permite gozar y disfrutar el aprendizaje y la enseñanza de una lengua.

Este trabajo se relaciona bastante con la presente investigación en la medida que ofrece un panorama amplio del uso de la literatura en el contexto de la enseñanza de lenguas además que brinda diferentes elementos teóricos y metodológicos para el diseño de materiales a través de los textos literarios.

Martha Sánchez (2001) en su trabajo de investigación, el uso de textos literarios en la enseñanza de la composición en una lengua extranjera presenta una propuesta del uso de la literatura para la enseñanza de la composición escrita. Esta investigación se apoya en dos marcos teóricos: uno relacionado con la respuesta del lector enmarcado en la teoría de la transacción estética de Louise Rosenblatt (1988) y otro cognoscitivo sustentado en la teoría del esquema. La autora considera que ambas teorías son complementarias en la medida que la lectura de los textos literarios permite promover escenarios para la composición escrita.

La autora plantea que “un respaldo teórico-esquemático y de transacción estética para la enseñanza de la lectoescritura en lenguas extranjeras puede contribuir a acelerar grandemente la adquisición de estas destrezas, lo que se evidencia en una respuesta del lector creativamente más rica y más sofisticada en términos de los contenidos léxico-gramaticales”.

La investigación consistió en realizar con estudiantes de inglés como lengua extranjera la transformación de esquemas discursivos, para que realizaran descripciones, narraciones y textos autobiográficos a partir de imágenes o ideas que surgieran de un texto literario. La aplicación no consistía en replicar un texto leído sino construir un nuevo texto (de un género textual diferente) que fuera producto de las emociones despertadas por la lectura inicial y por la experiencia propia del estudiante. El texto literario no era concebido como un objeto de análisis sino que se convertía en un motivador que favorecía la experiencia escritora. La propuesta de Sánchez tiene en cuenta aspectos cognitivos y afectivos, ya que es significativa para el estudiante en la medida que éste tiene la opción de decidir y expresarse por medio de sus intereses y sentimientos.

La investigación realizada por Sánchez (2001) evidencia que en los escritos realizados por los estudiantes, los esquemas formales como vocabulario y estructuras gramaticales no siempre están derivados del texto leído, lo que demuestra que este ejercicio motiva a la búsqueda de nuevas estructuras y léxico evidenciando un nivel de aprendizaje que va más allá de lo esperado. En segundo lugar, la sola transformación retórica del texto le induce al aprendiente a adquirir de una forma más natural y expedita nuevos esquemas lingüísticos y culturales a la vez que le permite incursionar en la matriz del texto literario. En tercer lugar, en el caso del docente, el uso de textos literarios auténticos como material único para las

etapas avanzadas de composición, le puede proveer de una estrategia más efectiva, expedita y económica para promover una escritura más crítica y rica.

Para nuestros fines, el trabajo de investigación de Sánchez (2001) resulta de especial utilidad en tanto proporciona una guía conceptual sobre la enseñanza de la composición escrita mediante textos literarios. Con todo, el valor primordial de este trabajo es la ponderación que hace la autora sobre la importancia del uso de textos literarios en el desarrollo de las habilidades para la composición escrita además de que tiene en cuenta los factores afectivos del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

En su investigación “The role of writing in classroom second language acquisition” Linda Harklau (2002) hace una revisión del papel de la escritura en la adquisición de segundas lenguas. En la investigación realizada por Harklau se recoge información sobre la producción académica (investigaciones, tesis, artículos) en escritura para la enseñanza de L2 de los últimos 20 años y se hace un análisis comparativo de los libros de texto y la producción académica con respecto a otros campos de la enseñanza de lenguas. En esa revisión Harklau evidencia que los enfoques nocio-funcionales, tan presentes hoy en la enseñanza de lenguas, han favorecido de cierta manera la expresión oral sobre la escrita y que se suele considerar a la interacción oral como una forma idónea para aprender una lengua.

De esta revisión, la autora extrae tres conclusiones principales: La primera es que la producción académica sobre escritura en lengua extranjera ocupa cuantitativamente un espacio reducido comparándola con otros campos como la producción oral o la comprensión lectora. En segundo lugar, concluye que producción académica en escritura se ha asumido desde una perspectiva de la escritura como producción, mientras que en la expresión oral se adopta una perspectiva de la interacción como herramienta de aprendizaje. De esta manera se olvida que en la escritura también hay una interacción comunicativa entre escritor-textos-posible lector; una interacción social que a diferencia de lo oral no se da en un tiempo real, pero que no por esto deja de ser igual de relevante. Y en tercer lugar, que estas percepciones frente a la escritura han hecho que el tiempo que se dedica a las tareas de escritura sea mínimo y que por lo tanto esté casi ausente del currículo académico, del aula de clase y por lo tanto de los materiales didácticos. Estas perspectivas,

dice la autora “llegan casi a convencernos de que la lectura y la escritura son preocupaciones periféricas en este campo”.

Esta investigación aporta a este trabajo ya que puntualiza en la importancia de considerar la enseñanza de la escritura desde la perspectiva de la interacción comunicativa entre escritor–textos-posible lector y en la escritura como proceso. En segundo lugar, el trabajo reconoce el valor de la escritura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y da pautas para posibles caminos de investigación. Finalmente la investigación identifica el tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la escritura en los materiales didácticos y la perspectiva desde la que se adopta su enseñanza.

En este sentido, en la tesis de maestría de Corredor (2008), titulada “análisis del proceso de escritura en los manuales de ELE”, se hace la revisión de varios manuales de español de niveles intermedios y avanzados para evaluar, mediante rejillas de evaluación, el tratamiento que se le da a la escritura. La autora llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar se evidencia que la escritura es de las cuatro habilidades a la que menos tiempo e interés se dedica en el aula. Un segundo aspecto que se comprueba es que la mayoría de los textos han simplificado la escritura olvidando su función comunicativa. En tercer lugar, no se presentan orientaciones específicas o metodologías precisas, que le permitan al docente realizar prácticas de expresión escrita, donde el estudiante se exprese con una intención definida, en un contexto comunicativo específico y atendiendo a las propiedades del texto que se propone producir. Un cuarto aspecto que se evidencia es que las actividades de expresión escrita no tienen del todo en cuenta las fases para la producción de un texto, lo que no permite a los estudiantes desarrollar conciencia clara del proceso de composición. En último lugar se evidencia que el tratamiento que se da a la evaluación del escrito se enfoca únicamente en aspectos gramaticales. Por lo que concluye que es necesario continuar estudiando e investigando al respecto, dado que se han encontrado varios vacíos a la hora de orientar la enseñanza de la expresión escrita.

Este trabajo ayuda en esta investigación en la medida que da una mirada del tratamiento que se le da a la escritura en los libros de texto evidenciando las falencias en este campo. En el trabajo se prueba que las actividades que se proponen dejan de lado el aspecto lúdico y motivador para el estudiante y se dan en su mayoría ejercicios demasiado rígidos,

descontextualizados y con poca profundidad. Por otra parte este trabajo puntualiza en la necesidad de la enseñanza de la escritura dentro del marco de la enseñanza de ELE.

David Sanchez (2009), en su ponencia “La expresión escrita en clase de ELE”, resume los postulados teóricos más relevantes en torno a la enseñanza de la destreza escrita. El autor comienza haciendo una breve descripción entre las diferencias entre el código oral y el escrito diciéndonos que “considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen que la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y las actitudes concretas que debemos entender en la enseñanza.” (Sanchez 2009:3).

Seguido a esto, Sanchez hace un recorrido por la práctica de la escritura determinando que desde los diferentes enfoques se ha hecho un tratamiento distinto de ella y su papel en la enseñanza de lengua no ha sido uniforme. El autor hace un análisis de los distintos tratamientos que se le ha dado a la escritura y los ejemplifica con algunos ejercicios. Esta revisión lo lleva a concluir que en cuanto a la recepción de la escritura en clase de ELE se advierte en la práctica una aproximación peyorativa, pues se le degrada, en el sentido que se considera la menos importante. El autor manifiesta que esta degradación se debe al hecho de la jerarquización que hacen los enfoques comunicativos en cuanto a cuales son las destrezas más significativas, cosa que para el autor no es de validez en la medida que todas las destrezas se complementan dentro del proceso de aprendizaje.

Por último, el autor hace un análisis del papel de la escritura en el Marco Común Europeo de Referencia y hace una revisión de las escalas de dominio y las diferentes actividades que establece para la enseñanza de la expresión escrita. Para el autor en esta obra se entiende la práctica escrita como un instrumento que propicia la interacción comunicativa, es decir la comunicación entre dos o más personas. Lo que se concluye con esta revisión es que la competencia escrita no se puede entender de forma independiente del resto de las otras competencias de la lengua; ya que componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Escribir es la actividad más compleja, ya que exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición. De ahí que Sanchez cite a Bell y Brunaby (1984) quienes dicen que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las

macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua independiente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera

Este trabajo se relaciona estrechamente con esta investigación pues brinda un panorama de la enseñanza de la escritura en relación con los enfoques teóricos de la enseñanza de lenguas. Considero también de especial atención la ponderación que hace el autor sobre la destreza en relación con las otras como eje complementario de la enseñanza de la destreza escrita y la necesidad de la instrucción formal en este campo.

Agata Krzysztalowska (2012) en su tesis de doctorado “Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2” presenta, en principio, una visión panorámica de la evolución de diferentes modelos y creencias de las últimas cinco décadas acerca del proceso de composición y hace un estudio comparativo con los hallazgos y los modelos teóricos provenientes del campo de la composición escrita en lengua materna. Luego construye un estado de la cuestión enfocado a encontrar similitudes entre la expresión escrita en lenguas nativas y en lenguas no nativas basadas en la hipótesis de la interdependencia y presenta una selección de estudios enfocados en la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre diferentes aspectos del proceso de composición partiendo de la hipótesis del nivel de umbral. En este aspecto llega a la conclusión de que el papel de la L1, desde el enfoque psicolingüístico, o el bagaje lingüístico anterior es uno de los múltiples procesos que intervienen en la interiorización y producción escrita en L2.

Los datos que presenta la autora ponen en evidencia que el nivel de dominio de la L2 influye tanto en la “conducta compositiva” general como en la atención que los escritores prestan a diferentes aspectos específicos del proceso de composición. En concreto, dice la autora, cuanto más alto es el nivel de la L2 más tiempo se dedica a los objetivos globales (planificación, formulación, revisión) y menos tiempo a los objetivos locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística). Por el contrario, cuanto más bajo es el nivel de dominio de la L2, más tiempo se dedica a la resolución de problemas locales y menos a la resolución de problemas globales. De ahí que la autora considere significativo el trabajo de escritura cooperativa en la medida que permite que los estudiantes encuentren apoyo en la resolución de los problemas propios de la composición.

Por otra parte, la autora presenta las principales herramientas metodológicas utilizadas en la investigación de la escritura como proceso. La autora propone el protocolo verbal como una estrategia para elicitar los datos cognitivos mediante la verbalización de los pensamientos del escritor durante la redacción del texto y presenta las ventajas y desventajas de esta técnica.

El trabajo de Agata Krzyształowska (2012) se relaciona con esta investigación en tanto proporciona una guía conceptual en aspectos teóricos de la escritura como proceso y el papel de la L1 en el aprendizaje y escritura de la L2. Considero que el aspecto principal de la propuesta es cómo los ejercicios de composición escrita no sólo se relacionan con la lectura sino también con la destreza oral y como la escritura colaborativa es motivante en la medida que el aprendiz encuentra apoyo para la resolución de problemas.

Maria de Jesús Bernal Martín (2011) en su trabajo de grado de master “La literatura en el aula de ELE” presenta una serie de propuestas didácticas para el uso del texto literario en el desarrollo de las cuatro destrezas. La autora ofrece diferentes posibilidades de explotación didáctica de la literatura en el aula discriminando las formas de expresión y los elementos lingüísticos susceptibles de ser trabajados con cada género textual. A juzgar por la autora, el texto literario es una fuente muy valiosa para el aprendizaje del código lingüístico ya que leer implica, primero decodificar, y, después, interpretar y captar el sentido de un discurso dentro de su contexto de uso. Por otra parte la autora manifiesta que la literatura es una base muy interesante para crear, a partir de ella, materiales didácticos aplicables en la clase de español como lengua extranjera ya que la ésta es un input lingüístico tan válido como cualquier otro, siempre que sepamos seleccionarlo y adaptarlo a los diferentes niveles de aprendizaje. Por otra parte, Bernal manifiesta que la literatura permite enseñar y practicar aspectos gramaticales, funcionales, pragmático - comunicativos, a la vez que canaliza todas las dimensiones de la cultura, e integra aspectos estilísticos que pueden ser fuente de motivación y de potenciamiento del componente afectivo dentro del aula de E/LE, ya que puede generar respuestas emocionales en los aprendientes, en la medida que los motiva a expresar por escrito sus opiniones, reacciones, reflexiones –más o menos- objetivas y sentimientos más subjetivos.

Para esta investigación, la tesis de maestría de Bernal, resulta de especial importancia en tanto que proporciona una guía didáctica sobre el uso de la literatura y ofrece una variada gama de estrategias para la enseñanza en clase de ELE en diferentes niveles. Sin embargo, su mayor utilidad radica en la ponderación que hace sobre el valor pedagógico de la literatura en la enseñanza de ELE y como un input apropiado para enseñar diferentes aspectos de la lengua y la cultura.

Begoña García (2012) en su trabajo de maestría “una experiencia de escritura narrativa creativa en ELE, a través del trabajo cooperativo con wikis” indaga sobre cómo la aproximación a la escritura mediante la hiperficción explorativa puede ayudar en el desarrollo de la competencia escritora en ELE. Según la autora este tipo de narrativa hipertextual puede tener resultados favorables desde la perspectiva del desarrollo de la competencia escrita y el componente motivacional. Como muestra tomó a un grupo multicultural y plurilingüe de 18 estudiantes de la Universidad de Estocolmo, con una competencia comunicativa mínima en español de B2 y llevó a cabo un análisis cualitativo-cuantitativo que abarcaba el estudio del proceso de composición, del producto alcanzado y del impacto de la tarea sobre el componente afectivo de los participantes.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿hasta qué punto la especificidad de la estructura hipertextual de ETPA (laberintos) puede favorecer la práctica escritora? ¿En qué medida puede ayudar a la consecución de un mejor producto textual? ¿En qué grado puede satisfacer las demandas afectivas de los participantes? Según la autora los resultados de la investigación parecen sugerir que, efectivamente, la estructura no secuencial de la ficción hipertextual propicia un proceso de composición marcado por la recursividad, que repercute en la consecución de un mejor producto, en especial, con relación a las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión. Por otra parte la investigación muestra que en lo afectivo, la composición de textos literarios a través de las wikis parece constituir una actividad que, por su novedad, incide positivamente en la motivación de los aprendientes y en un sentimiento de auto eficiencia generado por la resolución exitosa de la tarea.

Este trabajo de investigación contribuye a esta investigación al proporcionar información relevante acerca de las estrategias y procedimientos empleados en el aula de ELE para la

enseñanza de la composición escrita mediante el uso de las Tics. Las estrategias brindadas por la autora hacen hincapié en la importancia de afrontar una didáctica de la escritura desde una perspectiva no lineal y colaborativa de modo que también impacte aspectos como la motivación frente al texto.

Con base en los resultados de las investigaciones reseñadas, se puede precisar que en ellas se abordan problemas específicos relativos a la enseñanza de la escritura: se exponen conceptos, se ofrecen metodologías, se perfilan diseños, se tejen definiciones, se amonedan didácticas. No obstante, ninguna desarrolla una guía concreta dirigida que provea a docentes de ELE de una serie de posibilidades para la enseñanza de la escritura. Si bien algunos trabajos presentados hablan sobre la necesidad del desarrollo de la competencia escrita, el uso de textos literarios y se sugiere algún tipo de propuesta didáctica, no se hace énfasis en la necesidad de proporcionar al docente herramientas que permitan guiar estos procesos. Por tal razón el diseño de un material complementario que brinde estrategias específicas al profesor para la enseñanza de la expresión escrita se puede convertir en una valiosa herramienta.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

Diseñar un material complementario que suministre herramientas didácticas al docente de ELE para que promueva actividades enfocadas al desarrollo de la competencia escrita a través de textos literarios para estudiantes de nivel B2.

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar qué principios conceptuales, metodologías y estrategias didácticas se pueden utilizar en la enseñanza de la escritura en ELE para un nivel B2.
- ✓ Visualizar el manejo que se le da a la enseñanza de la escritura en tres libros de texto.
- ✓ Identificar cuáles actividades pueden ser las más indicadas y de mayor utilidad para la enseñanza de la escritura.
- ✓ Determinar criterios para la selección de textos literarios para ser usados en el aula de ELE.
- ✓ Identificar los principios metodológicos que permitan el diseño de una guía didáctica para la enseñanza de la escritura a través de la literatura.

4. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan los postulados teóricos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la competencia escrita en lengua extranjera; la literatura en la enseñanza de lenguas; y el diseño de materiales didácticos con el fin sentar las bases teóricas sobre las cuales se trabaja en este proyecto.

4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITA

4.1.1 El código Escrito

La definición de escritura se ha planteado en la teoría desde dos perspectivas: la primera como una mera representación gráfica de los sonidos del habla y la segunda como un código independiente que difiere del habla y que posee sus propias lógicas. La primera aproximación fue superada por autores como Derrida (1976) quién se oponía a la creencia de que la escritura era simplemente una eventualidad de la palabra hablada. Apoyando esta idea Walter Ong (1999) afirmaba que la escritura no constituye un mero apéndice del habla, puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo “sensorio”, el de la vista, ya que se transforma el habla y también el pensamiento pues con la escritura, la mente está obligada a entrar en una pauta más lenta, que le da la oportunidad de interrumpir y reorganizar sus procesos más normales y redundantes. Por esta misma línea Cassany (2005) afirma que “a menudo se ha presentado el código escrito como un sistema de signos que sirven para transcribir el código oral o como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral, pero al comparar las características propias del escrito y el código oral, se llega a la conclusión de que no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un “verdadero” medio de comunicación.

De lo anterior que entendamos que el código escrito difiere del oral en tanto se vale de unos recursos diferentes y parte de una lógica distinta. El sistema escrito por tanto no es sólo un conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica sino que es un código autónomo del código oral, con una serie de características y reglas propias, que se vale de otra serie de elementos para poder cumplir con su papel comunicativo.

Es crucial reconocer que la misma lengua tiene la posibilidad de variar las normas que se usan, según el código que la vehicula. Podemos reconocer personas que hablan como un libro y también personas que escriben tal como hablan; y solamente una breve reflexión nos permite comprender que hay cosas que podemos hacer cuando hablamos para las que tenemos que buscar una manera distinta de expresarlas cuando escribimos, y viceversa. Estas diferencias en el código pueden producir variaciones en la misma lengua. Gregory and Carroll (1978) en Cassany (2005)

De aquí que presentemos a continuación las características propias del código escrito en contraste con las del oral.

4.1.2 Características del código escrito

Antes de definir las características del código escrito es necesario establecer una distinción entre éste y el código oral. Según Vallejo (1983) el lenguaje escrito se opone por su carácter ordenador y estético al habla mientras que el lenguaje oral es esencialmente práctico y vive en las frases dispersas de varios interlocutores.

Establecer una distinción entre estos dos códigos es elemental ya que uno de los problemas que se presentan al momento de escribir es no tener claro las características de este código que, por mínima que sea la pretensión artística del autor, fluye en un continuo de oraciones, periodos y párrafos estructurados en la totalidad de un texto (Vallejo 1983). De ahí que Sánchez (2010:3) exprese que “considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen que la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y las actitudes concretas que debemos entender en la enseñanza”.

Abajo se presentarán algunas diferencias que se dan entre el código escrito y el oral con respecto a aspectos pragmáticos, socioculturales y gramático-lexicales. Este cuadro presenta aportes de Ortega Ruiz y Torres Gonzalez (1994) y Cassany (2005).

Diferencias contextuales pragmáticas y discursivas

Canal oral	Canal Escrito
1. Comunicación Espontánea: el emisor puede rectificar pero no borrar lo que está dicho.	1. Posibilidad de Corrección: el emisor puede corregir y rehacer el texto
2. Comunicación inmediata: en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y más ágil.	2. Comunicación diferida: en el tiempo y en el espacio.
3. Marca los orígenes dialectales del locutor y suele preferir registros coloquiales y subjetivos.	3. Se asocia con una modalidad estándar de uso y registros más formales, objetivos y específicos.
4. Comunicación momentánea: en la medida que los sonidos tienen una duración en el tiempo.	4. Comunicación más perdurable: en el sentido de que queda registradas en un soporte.
5. Comunicación no verbal: kinestésica, prosémica y paralingüística.	5. Utiliza poco los códigos no verbales. Se apoya en la disposición del espacio y del texto, los signos de puntuación, etc.

Diferencias textuales, gramaticales y lexicales

Código Oral	Código Escrito
1. Tolera relajación articulatoria y variación en rasgos suprasegmentales.	1. Exige corrección ortográfica completa y es menos flexible en los usos ortotipográficos.
2. Estructura del texto abierta: hay interacción, el hablante puede modificarla durante la emisión.	2. Estructura cerrada: responde a un esquema previamente planificado por el escritor.
3. Presencia de más repeticiones léxicas, tendencia a marcar diferencias dialectales.	3. Mayor variedad y riqueza léxica y mayor grado de densidad terminológica.
4. Menos gramatical: utiliza sobre todo pausas y entonaciones, y algunos elementos gramaticales	4. Prefiere oraciones completas y bien construidas gramaticalmente; control mayor de las elipsis y el orden de las palabras.
5. Tendencia al uso de muletillas, discreciones, repeticiones: palabras o expresiones usadas repetidamente pero no son necesarias para la comunicación: “o sea”, “bueno”, “este” etc.	5. Tendencia a eliminar muletillas elección muy precisa de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.

Este contraste puede cambiar en algunos aspectos si atendemos, por ejemplo, a los nuevos géneros que están surgiendo con las nuevas tecnologías en donde encontramos textos escritos con características propias del código oral. Hecho cierto es que los textos están cambiando por lo que ordenadores y móviles han generado tipos específicos de escritura y la emigración del texto analógico al digital ha transformado visiblemente los géneros escritos tradicionales diversificando la escritura en la geografía y el tiempo (Cassany, 2005:30). Podemos ver entonces que los rasgos arquetípicos de la oralidad han hecho una mudanza a los formatos escritos reinventando unos nuevos. Es común que en las situaciones cotidianas se pase de la oralidad a la escritura en nuestros textos de manera no consciente, lo que demuestra que no son competencias aisladas sino más bien complementarias.

En esta misma línea de argumentación, Peris (2009) afirma que la comunicación oral y la escrita son actividades lingüísticas diferentes pero complementarias, ya que los contenidos de comunicación pueden transmitirse por una vía o por otra interrelacionándose muchas veces en la vida cotidiana. También enfatiza en que ambas actividades se realizan mediante procesos de expresión, comprensión e interacción diferentes e independientes y que tanto escritura como habla si bien son códigos independientes participan de características estructurales comunes. De aquí que concebamos que entender las diferencias del código escrito no implica verlo de una manera aislada de las otras destrezas, sino por el contrario interrelacionado con ellas independiente de sus diferencias. Por consiguiente, tanto estudiantes como docentes deben ser conscientes de las características de ambos discursos para así adaptar sus textos orales y escritos de acuerdo a las necesidades propias del contexto. Parece claro entonces que para dominar la destreza es necesario que el aprendiente conozca tanto las lógicas propias del discurso escrito como los rasgos gramaticales y discursivos propios de la escritura para comunicarse de manera efectiva. De aquí que pasemos a intentar una definición de competencia escrita.

4.1.3 ¿Qué es Escribir?

Si bien tradicionalmente la escritura había sido considerada como la unión de grafías y palabras con el objetivo de formar frases gramaticalmente correctas o como un sistema de

signos subordinados a la oralidad, ahora escribir se considera una destreza comunicativa en la que intervienen conocimientos (gramaticales, fonológicos, ortográficos, morfosintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos) procesos (cognitivos, afectivos, socioculturales) recursos (técnicos y estilísticos) y en la que se movilizan estrategias comunicativas de búsqueda, selección y organización de la información. Ramos (2009) manifiesta que escribir supone resolver una serie de problemas relacionados con el sentido de la tarea (¿para qué?, ¿a quién va dirigido?), el conocimiento del tema y del discurso, coordinar las distintas operaciones y subprocesos que conforman la escritura (planificación, textualización y revisión) para conseguir los objetivos marcados, que varían en función del contexto, de la tarea y el receptor. Podemos decir entonces como lo manifiesta Giroux (1990) que escribir no es sólo enfrentarse y encontrar solución a una serie de problemas ortográficos, sintácticos, léxicos, de puntuación..., sino que, básicamente, es iniciar un proceso dialéctico.

El siguiente cuadro propuesto por Ann Raimés (1983) muestra todo con lo que debe lidiar una persona que se enfrenta al acto de escribir.



A partir de estas premisas se planteará en el siguiente apartado una definición de competencia escrita.

4.1.4 La competencia escrita

En el acercamiento a la literatura sobre el tema encontramos numerosas definiciones sobre escribir, definiciones que surgen de diferentes aproximaciones teóricas que dependen de la concepción desde la que se perciba la escritura si como producto o como proceso. En la primera vertiente encontramos definiciones que apuntan a la producción de un tipo de texto específico por parte del alumno; en la segunda vertiente se enuncian más las aptitudes y actitudes que debe tener el estudiante a la hora de redactar un texto.

Antes de comenzar con la definición de competencia escrita, es importante aclarar otros términos como destreza escrita, expresión escrita, y composición escrita a fin de evitar confusiones. La destreza lingüística escrita, según el instituto Cervantes (1993), hace referencia a la forma en que se activa el uso de la lengua mediante el uso de un conjunto de microdestrezas o habilidades y al papel que desempeña en la comunicación, en este caso productiva; frente al término expresión escrita se refiere a la producción del lenguaje escrito y a todo el conjunto de aspectos que intervienen a lo largo del proceso de producción textual. Por otra parte el término composición escrita está enmarcado dentro del enfoque de la escritura como proceso y hace referencia a las habilidades que usa el estudiante para la composición de un texto. Se ha optado en esta investigación tomar el concepto de competencia escrita como eje central, sin dejar de lado los otros, para referirnos al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que debe tener quien escribe.

Ahora bien, Krashen (1984) en su libro *Writing: Research, Theory and Applications* al hablar de la competencia escrita, acompañando las distinciones chomskianas entre competencia y actuación establece que la *competencia* se puede definir el conjunto de conocimientos gramaticales, lingüísticos y textuales de la lengua o el conocimiento del código escrito y la *actuación* como el conjunto de estrategias comunicativas que usan los autores para escribir, todas las habilidades asociadas a la composición del texto. De acuerdo con esta distinción, la competencia es el saber implícito y abstracto que un hablante ideal posee sobre su propia lengua y la actuación se refiere básicamente a la utilización concreta de ese saber. Para Cassany (1989) el escritor competente es aquel que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de

composición del texto ya que estos conocimientos y habilidades le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa. Siguiendo esa línea de argumentación, Cassany (1989) establece una distinción entre cuatro tipos de escritores: los escritores competentes que dominan el código y las estrategias; los escritores bloqueados que dominan el código pero no las estrategias; los escritores sin código que no dominan el código pero sí las estrategias y los escritores no iniciados que no dominan ni el código ni las estrategias.

Concordamos con estos dos autores en que la expresión escrita requiere una serie de conocimientos y también de una serie de habilidades que permitan la práctica, pero también unas actitudes que motiven a ejercer la práctica escrita. De lo anterior que se considere que contemplar la competencia escrita desde un sólo aspecto es limitante pues se dejarían de lado otros componentes como los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en la composición de un texto.

En la intención de apoyar la idea anterior se presenta la siguiente tabla con tres de los componentes que señala Cassany (2005) intervienen en el proceso de escribir.

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Adecuación	Analizar la comunicación	Predisposición hacia la actividad escritora
Coherencia	Buscar ideas	Motivos para escribir
Cohesión	Hacer esquemas, organizar ideas	Sentimientos a la hora de escribir
Corrección Gramatical	Hacer Borradores	Creencias sobre la escritura
Variación y estilo	Valorar el texto	
	Rehacer el texto	

Podemos definir en primera instancia que la competencia escrita está determinada por el grado de dominio que los escribientes tengan de los tres componentes relacionados en la tabla. Sin embargo, para ampliar un poco lo relacionado a los conocimientos y las habilidades que son útiles para desenvolverse de manera efectiva en los diferentes ámbitos discursivos y comunicativos que se puedan presentar en el ámbito personal y profesional en el uso de la lengua escrita presentamos los siguientes planteados por Cassany (2005,22-23).

Conocimientos	Habilidades
<p>Adecuación: hace referencia en particular los conocimientos pragmáticos que permiten a quien escribe adecuar su discurso a cada situación comunicativa. En este apartado podemos incluir el conocimiento de géneros textuales que permiten a quien escribe saber qué tipo de variedad textual usar; si registro formal o informal; subjetivo, objetivo; general, específico y los recursos lingüísticos necesarios para enmarcarse en un discurso específico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, narrar.). 2. Respeta las convenciones sociales y discursivas del género (carta, noticia, cuento). 3. Usa la modalidad estándar usada o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado del español. 4. Usa el registro apropiado, nivel de formalidad (tu, usted, vos) el grado de especificidad, la modalidad objetiva o subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído o escuchado)
<p>Coherencia: Se refiere a la capacidad de quien escribe de seleccionar la información para organizarla y estructurarla de manera adecuada para su comprensión. En este ítem también se tiene en cuenta la secuenciación, gradación de información que se provee al lector.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por su lector 2. Permite recuperar sin dificultad todos los implícitos. 3. Identifica todas las partes y elementos que componen el texto. 4. Utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación.) de modo apropiado. 5. Organiza los párrafos en monotemáticos, ordenados con una determinada lógica.
<p>Cohesión: Es la capacidad de conectar las frases y de usar mecanismos que permitan asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás para así asegurar la comprensión general del texto y facilitar su lectura mediante una adecuada conexión de ideas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas. 2. Contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad. 3. Utiliza conectores discursivos supra oracionales de modo claro. 4. Usa signos de puntuación variados, sin errores claros que facilitan la lectura y la comprensión.
<p>Corrección o gramática: es la serie de conocimientos</p>	

gramaticales, fonéticos y ortográficos que se evidencian en las gramáticas normativas y descriptivas y que permiten hacer un uso correcto del código escrito para garantizar la comunicación.

1. Respetar las normas de ortografía, morfología, sintaxis española.
2. Usar léxico recogido por los diccionarios de referencia

Variación y estilo: Se refiere a la capacidad expresiva de quién escribe. En este apartado se incluye el uso de figuras retóricas, el léxico variado, la sintaxis, uso de sinónimos. El uso o selección de estos aspectos tiene mucho que ver con la experiencia escritora y con la personalidad del autor.

1. Usar léxico diverso y preciso, sin repeticiones.
2. Tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas.
3. Muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas.
4. Sugiere que el aprendiz autor del texto ha asumido riesgos (al usar vocablos menos corrientes, sinónimos o tiempos verbales complejos.).

Podemos definir entonces a la competencia escrita como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al hablante de una lengua participar e interactuar en un marco comunicativo a través de textos escritos, coherentes y adecuados a la situación.

4.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO

A continuación presento dos teorías que validan la lectura como herramienta fundamental en los procesos de adquisición del código escrito.

4.2.1. Leer como un escritor

Frank Smith (1983) en su artículo de “Reading like a Writer” hace una lista detallada de todos los conocimientos que debe tener un escritor competente y concluye que esos conocimientos se pueden encontrar sólo en los textos escritos por otros. Para Smith hay muchos aspectos de la escritura que no se han estudiado lo suficiente y que no se encuentran ni en las gramáticas ni en los manuales, por lo que estos sólo se aprenden leyendo. La imposibilidad de memorizar tal cantidad de reglas gramaticales y enumeraciones hace válido que se considere a la lectura de otros textos como elemento para la adquisición del código. Incluso si se tuvieran listas detalladas éstas serían insuficientes, pues no se puede categorizar todos los aspectos de la lengua y del discurso escrito, por lo que en la lectura de los textos el aprendiz va a encontrar todos los conocimientos que

necesita. Smith (1983) citado por Cassany (1989) dice que leyendo los textos el individuo puede aprender gramática, mecanismos de cohesión y reglas de coherencia textual que necesita para escribir. Esto lo lleva a afirmar que para aprender a escribir debemos leer de una determinada manera o sea leyendo como un escritor.

Smith (1983) parte de la premisa que aprendemos las convenciones de la escritura de la misma manera como aprendemos la lengua hablada. El lenguaje oral y todas sus convenciones lo aprendemos de una manera natural por la relación con otros seres humanos, mientras que el lenguaje escrito lo adquirimos por la lectura de los textos. Smith defiende un aprendizaje espontáneo de la escritura, del mismo modo que ocurre con el oral. Este tipo de aprendizaje reúne las siguientes características.

Incidental	Sin esfuerzo	Vicarial	Colaborativo	Inconsciente	Lengua en uso	Pertenecer al grupo
Aprendemos sin proponérselo	No hay esfuerzo	Imitamos lo que hacen otros	Aprendemos Con otros. Colaboración con los autores de los textos	Sin darnos cuenta aunque después podamos tomar conciencia	Aprendemos como otros usan la lengua	Aprendemos con el fin de pertenecer a un grupo

Para resumir, Smith dice que la habilidad de la expresión escrita es el producto de la lectura de textos de la misma forma que la habilidad oral es el producto de la escucha a sus padres, amigos u otras personas. Vale aclarar que Smith no deja translucir todos los factores asociados en el proceso de composición aunque establece cuales son algunas de las pautas que no permiten hacer una *lectura como escritor*, entre las que podemos enumerar las siguientes resumidas por Cassany (1989:70).

- ✓ Cuando hay una atención sobrecargada en el texto.
- ✓ Cuando hay concentración en el acto de leer.
- ✓ Cuando intentamos memorizar todo el texto.
- ✓ Cuando leemos en voz alta.
- ✓ Cuando tenemos problemas para leer el texto.
- ✓ Cuando no comprendemos la intención del texto.
- ✓ Cuando no entendemos las palabras básicas.
- ✓ Cuando no tenemos ninguna expectativa de utilizar el tipo de lenguaje escrito que leemos o no nos gusta escribir.

Como último aspecto a mencionar, Smith reconoce que hay conocimientos que los textos no ofrecen como lo son las estrategias para organizar información, planear el texto, revisar, corregir. Estos conocimientos no se aprenden en los textos pues los escritores no los hacen evidentes en ellos, de ahí que se requiera instrucción en este campo.

4.2.2 Hipótesis del input comprensible

Las hipótesis que Krashen (1982) ha dejado sustentadas en su libro *principle and practice in second language adquisition* ha tenido una gran influencia en la enseñanza de segundas lenguas. La teoría de Krashen hace una distinción entre adquisición y aprendizaje viendo a la primera como un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebe al adquirir su lengua materna y el de aprendizaje como un proceso regulado y consiente. Además de esto manifiesta que la adquisición permite usar la lengua de manera receptiva y productiva mientras que el aprendizaje visto como un proceso consiente y organizado sirve para corregir y controlar. Krashen (1984) sostiene en un trabajo posterior que la forma como adquirimos el código es a través del input, comprensión de mensajes del código que queremos dominar. De ahí que los textos que se producen se basen inicialmente en el sistema adquirido, mientras la modificación y la corrección que hacemos de ellos de fundamenten en el proceso consiente de aprendizaje.

De acuerdo con esta hipótesis la competencia comunicativa y la adquisición del código se da mediante una entrada de información. Sin embargo, el aducto debe cumplir ciertas condiciones, pues no todo el caudal lingüístico es adecuado para que se dé la adquisición:

“una condición necesaria (pero no suficiente) para pasar de un estadio i a otro $i + 1$ es que quien adquiere entienda input que contiene $i + 1$, donde ‘entender’ significa que quien adquiere está centrado en el significado y no en la forma del mensaje. [...] Adquirimos, entendiendo lenguaje que contiene una estructura que está ‘un poco más allá’ de nuestro nivel actual de competencia ($i+1$). Esto puede llevarse a cabo, gracias a la ayuda del contexto o de información extralingüística”
Krashen (1982:20-21) En la traducción de Begoña Gracia (2012)

Esto permite concluir que para que se adquiriera el código escrito será necesario que los textos escritos que sirvan como modelo para el aprendiente cumplan con las condiciones arriba especificadas. Krashen manifiesta que los estudios realizados al respecto ponen en

evidencia que la lectura y las prácticas de escrituras son mucho más efectivas que la instrucción gramatical para el aprendizaje del código escrito. Hay que tener en cuenta que “la enorme complejidad de las reglas lingüísticas es un poderoso argumento para la hipótesis, según la cual la competencia lingüística debe ser adquirida y el aprendizaje consiente, en el mejor de los casos, sólo puede facilitarle una pequeña colaboración” (Krashen, 1984, citado por Cassany 1989). De ahí que al igual que Smith, Krashen sostenga que la lectura es un vehículo primordial en la adquisición del código. Aun así, Krashen afirma que la adquisición del código no es suficiente ya que la efectiva composición de un texto se da tanto por la práctica como por una buena instrucción. La relación entre frecuencia de la escritura y la frecuencia en la instrucción puede ayudar al estudiante a desarrollar eficientemente sus procesos de composición escrita.

4.2.3 Hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) y Dulay (1982)

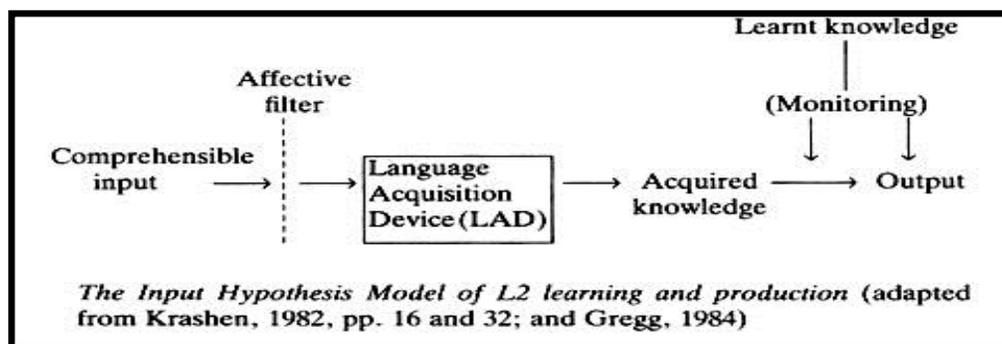
Krashen (1981) y Dulay (1982) afirman que el sólo el input comprensible no garantiza la adquisición del código escrito. El filtro afectivo es una especie de pantalla que puede impedir que el input llegue en estado puro al aprendiz. La hipótesis del filtro afectivo dice que hay una serie de factores motivacionales, percepciones tanto positivas como negativas que pueden llegar a impedir que se dé un adecuado procesamiento del input.

El filtro afectivo está compuesto por diversos factores que Cassany (1989) siguiendo a Krashen clasifica en factores motivacionales y factores de personalidad y estados emocionales. Hago el siguiente cuadro para su mejor comprensión:

Factores motivacionales	
Motivación Interactiva	El deseo de dominar el código nuevo para participar en la vida social de ese grupo meta
Motivación Instrumental	El deseo de dominar el código para utilizarlo con fines prácticos e instrumentales
Implicaciones	El estudiante que está motivado por aprender la lengua ya sea instrumental o integrativamente tiene un filtro afectivo bajo y por lo tanto su adquisición será mejor si por el contrario la motivación es baja el filtro se activa y obstaculiza el proceso.

Factores de personalidad y estados emocionales	
Confianza en uno mismo y seguridad	Los individuos con más alta autoestima, seguros de sí mismos tiene un filtro afectivo más bajo
Angustia	El grado de angustia del individuo es relacionado con el éxito en la adquisición del código
Empatía	La capacidad de ponerse en la piel del otro es un factor relevante en la adquisición del código. Si se identifica más fácil con el usuario del código.
Actitud de respeto hacia el profesor	El estudiante que se encuentra bien en clase y está satisfecho con su profesor tiene filtros más bajos
Implicaciones	Estos no son componentes aislados la suma de los valores finales de cada uno de estos componentes determina el nivel del filtro.

Vale aclarar que la pantalla o filtro no interrumpe la entrada de información sólo que dependiendo de la entrada de información la adquisición ocurre de una u otra forma pero no se detiene. Presento a continuación el modelo de Krashen (1982).



La hipótesis del filtro afectivo tiene grandes implicaciones en la adquisición del código escrito según Cassany (1989) en:

- La selección de los modelos lingüísticos o las variedades dialectales y los registros que adquiere el aprendiz.
- El orden y la rapidez con que el estudiante alcanza estos modelos.
- El dominio que se alcanza de cada componente de la lengua (fonología, ortografía, morfosintaxis, coherencia.).
- Cuando se detiene el proceso de adquisición.

En este sentido podemos concluir que los aspectos motivacionales juegan un aspecto elemental en la adquisición del código escrito al igual que en los procesos de composición. De ahí que las metodologías que se propongan deban disminuir la ansiedad y aumentar la confianza y la empatía de los estudiantes.

4.2.4 Puntos en común de las teorías

Estas teorías aunque diferentes permiten encontrar algunos puntos en común:

- ✓ La lectura es un medio óptimo para la adquisición y aprendizaje del código escrito.
- ✓ El caudal lingüístico que se le brinde a los estudiantes por medio de los textos debe ser suficiente, comprensible y significativo.
- ✓ Los textos deben ser auténticos de modo que el estudiante pueda aprender la lengua en su uso.
- ✓ Las actividades mediante las que se enseña la expresión escrita debe estar ancladas a aspectos motivacionales instrumentales e interactivos.
- ✓ Debe darse relevancia a aspectos tales como las estrategias en el proceso de composición.
- ✓ La instrucción gramatical no es la más efectiva para el desarrollo de la competencia escrita.

4.3. PERSPECTIVAS DIDACTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

En este apartado se presentan las distintas perspectivas didácticas en la enseñanza de la producción escrita en lengua extranjera. Lo que podemos decir en primera instancia es que el tratamiento de esta destreza no ha sido uniforme y que ha variado de acuerdo a diferentes abordajes teóricos. La palabra enfoque en este caso es usada desde la didáctica de la escritura y aunque pueda estar relacionada con los enfoques teóricos de enseñanza de lenguas no nos referimos a ellos.

4.3.1 Enfoque didáctico basado en el texto o en la forma

De acuerdo con Raimés (1991) citado por Palapanidi (2012) la primera orientación que aparece en la enseñanza de la escritura es la que se centra en el texto, es decir, en el producto del escritor. Este enfoque está centrado en las formas lingüísticas como eje de la enseñanza y se interesa en que el aprendiente adquiriera las formas léxicas y las reglas y

normas gramaticales propias de cada lengua. Estas orientaciones eran hijas de la lingüística estructural y la teoría conductista del aprendizaje dominante en los años 60.

Este enfoque tuvo dos orientaciones: la de la composición controlada y la retórica actual tradicional. A juzgar por Palapanidi (2012), la primera orientación se considera como una actividad de formación de hábitos, el escritor se limita a usar estructuras lingüísticas aprendidas, no presta atención al contenido ni a la generación de ideas. Su esfuerzo se centra en la producción de estructuras formalmente correctas. En esta orientación la creatividad es algo ajeno a la práctica escritora en tanto se la considera sólo como repetición. En la misma línea Matsuda (2003) considera que el uso de la composición controlada es un método centrado en la estructura de la oración y no examina al texto como conjunto.

La otra orientación denominada la retórica actual-tradicional surge en 1966 cuando Kaplan acuña el término de retórica contrastiva. En palabras de Cassany (2005) la retórica contrastiva es una disciplina que se relaciona con la enseñanza de LE, porque su análisis se centra en las diferencias y los elementos comunes en el uso de la escritura entre la LM del aprendiente y la L2. Esta orientación también se centra en el producto escrito. Examina los textos analizándolos en palabras, oraciones y párrafos y los clasifica basándose en la clasificación de los tipos discursivos: descripción narración, exposición y argumentación.

El objetivo fundamental en este enfoque a juicio de Palapanidi (2012) es la colocación adecuada de oraciones determinadas dentro de esquemas pre-existentes. De esta manera el texto se convierte en una colección de estructuras discursivas que encajan en otras mayores y más complejas. Matsuda (2003) considera, por su parte, que este enfoque se centra en la estructura del discurso y da más relevancia a la organización lógica de las oraciones. Esta orientación pedagógica por tanto extiende su alcance al párrafo a diferencia del énfasis en la orientación de la práctica controlada. El énfasis en la enseñanza de la escritura bajo esta perspectiva está dividido según Hyland (2003) en cuatro etapas:

Familiarización: el aprendiz aprende vocabulario y sintaxis a través del texto.

Escritura controlada: aprendices manipulan patrones fijos de escritura.

Escritura guiada: aprendices imitan modelos textuales en su producción.

Escritura libre: Los aprendices usan un patrón dado para seguir adelante.

La evaluación por tanto está centrada en que el alumno aprenda a imitar piezas textuales bajo estructuras gramaticales preestablecidas.

Ejercicios propios de este enfoque:

Cuenta la leyenda que por aquellos años, [] en Ceuta un noble visigodo, el conde don Julián, que [] gobernador de aquella ciudad. Al parecer, éste no [] muy buenas relaciones con don Rodrigo, el rey.

Don Julián [] una hija que [] Florinda y que [] conocida con el sobrenombre de la Cava. Un día, el rey don Rodrigo [] a Florinda mientras [] e inmediatamente [] de ella. A pesar de que la pobre muchacha no [], don Rodrigo se la [] a su palacio y la hizo cautiva. Florinda [] a su padre cartas en las que le [] todas las desgracias que le [] en manos del cruel rey.

Cuando el conde [] de los sufrimientos de su hija, [] vengarse y [] ayuda a Muza, que [] el jefe de algunos grupos de árabes del desierto africano, para luchar contra el rey visigodo. Julián, le [] toda España a Muza a cambio de su ayuda.

Una noche, mientras [] con la Cava, don Rodrigo [] en sueños la voz de una joven anunciándole los desastres que [] a tener lugar en España. Cuando [] un mensajero le [] a noticia de que las tropas musulmanas [] invadiendo la Península.

Lleno de tristeza y sintiéndose culpable, el rey [] la batalla y el trono y se [] a las montañas. [] una pequeña ermita donde [] un hombre que le [] lo que [] que hacer para pagar su culpa: don Rodrigo [] devorado por una serpiente gigante dentro de un pozo oscuro y profundo.

Verbo: estar, decidir, morir, llevar, ser, tener, ser, escribir, enterarse, enamorarse, llamarse, ver

Tomado Libro Abanico (2010)

10. Ahora, reescribe las frases anteriores sustituyendo las construcciones con el verbo **poner** por uno de estos verbos.

colocar empezar a decir

alegrarse llevar levantarse

4. • Mañana teng
o Hombre, pue
ponerse un p

5. • Qué
hemos ido, ¿?
o Sí, es que sup

12. Escribe los sustantivos.

SUSTANTIVO

moderación

credibilidad

Tomado Aula Internacional 5 (2014)

4.3.2. Enfoque centrado en las funciones

Según Cassany (2009) en los años sesenta surgen las metodologías nocio-funcionales en las que se sintetizan aportaciones de la sociolingüística, la pragmática y la pedagogía activa en la que se entiende que la lengua es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje se aprende en el uso. Para Sanchez (2009) esta transformación se concretará en el enfoque comunicativo en los 70 y revalorizará la utilidad de la composición para la construcción de

diálogos reales y la utilización de medios cotidianos como el correo electrónico o la carta con el objetivo de establecer intercambios de significado en la lengua que se está aprendiendo.

Según este enfoque, la lengua es vista como un medio que utilizan los hablantes para conseguir sus objetivos comunicativos y cada objetivo representa una función diferente de la lengua. De modo que las elecciones que realiza el escritor se determinan por sus intenciones, por la relación con los lectores y por la situación específica sobre la que escribe. (Palapanidi 2012). La manera como se enseña la lengua en este enfoque es a través de modelos reales de textos de los cuales se deben extraer sus características para luego practicar. Según Hyland (2003) actividades propias de este enfoque son reordenamiento de frases, reorganización de párrafos, selección de la frase o la palabra adecuada, hacer descripciones, narraciones, discusiones argumentativas; llenar encuestas, hacer comparaciones y contrastes, escritura de reportes, entre otras.

Este enfoque es claramente influenciado por la lingüística estructural y la composición es guiada por la forma y la función que cumple el texto. Si bien este enfoque reivindicaba la importancia del texto, y los diferentes tipos de discurso como descripción, narración, argumentación y exposición, el acto comunicativo escrito es considerado como un producto que sirve para consolidar funciones comunicativas en las actividades de clase (García Parejo, 1999:28). Ejercicios propios de este enfoque son como los que se muestran a continuación.

b Pero para que con el cuento no os durmáis, tendréis que trabajar vosotros un poquito. Os damos los fragmentos desordenados y vosotros tendréis que ponerlos en orden. Es la historia de un rey y de las aventuras de su hija en una estrella. Poneos manos a la obra si queréis saber lo que les sucedió a estos personajes fantásticos. Fijaos en que están señaladas la primera estrofa ("Este era un rey que tenía...") y la última ("Y así dice...").

Una tarde la princesa vio una estrella aparecer; la princesa era traviesa y la quiso ir a coger.

La princesa no mentía. Y así, dijo la verdad: "Fui a cortar la estrella mía en la azul inmensidad". (...)

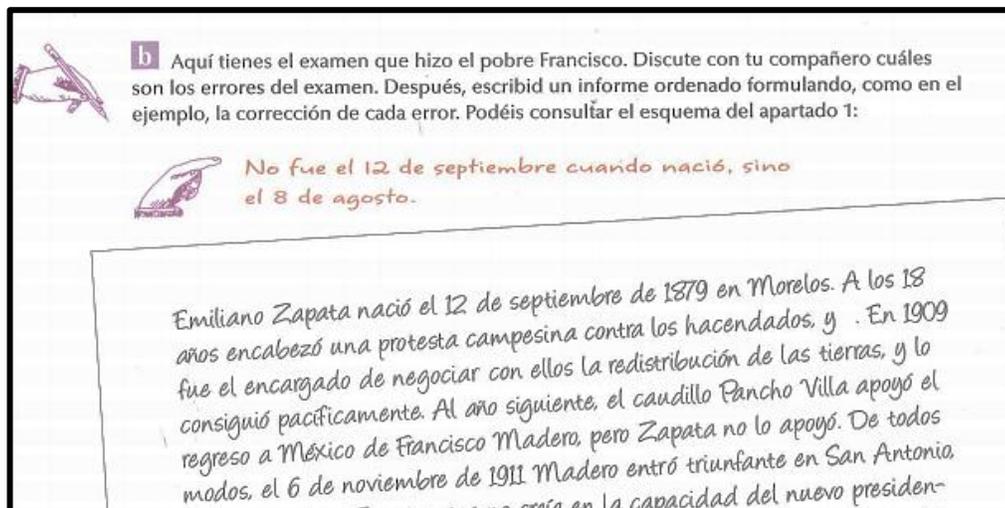
Y el papá dice enojado: "Un castigo has de tener: vuelve al cielo y lo robado vas ahora a devolver".

Y el rey dijo: "¿Qué te has hecho? Te he buscado y no te hallé; y, ¿qué tienes en el pecho, que encendido se te ve?"

Pues se fue la niña bella, bajo el cielo y sobre el mar, a cortar la blanca estrella que la hacía suspirar.

1 Este era un rey que tenía un palacio de diamantes, una tienda hecha del día y un rebaño de elefantes.

Tomado Libro Abanico (2010)



Tomado Libro Abanico (2010)

4.3.3 Enfoque didáctico basado en el proceso

El enfoque procesual según Cassany (2009) surge en Estados Unidos en los años 70 y 80. La tarea de escritura en este enfoque es un proceso que se desarrolla en diferentes etapas asociadas con cada subproceso de escritura. Por lo que el acto de la composición escrita se ve como una tarea compleja con varias etapas sucesivas. De esta manera la clase ya no se ve desde la perspectiva del texto escrito sino de las habilidades cognitivas que acompañan el proceso de composición. De acuerdo con Hyland (20112) las tareas que hacen parte del proceso de composición son las siguientes:

Selección: de tema por el profesor o por los estudiantes

Pre-escritura: lluvia de ideas, recolección de información, tomar notas, hacer planes

Composición: ir escribiendo ideas en el papel

Borrador: organizado ideas, definir estilo

Edición: revisar, corregir, reescribir.

Evaluación: evaluación del progreso

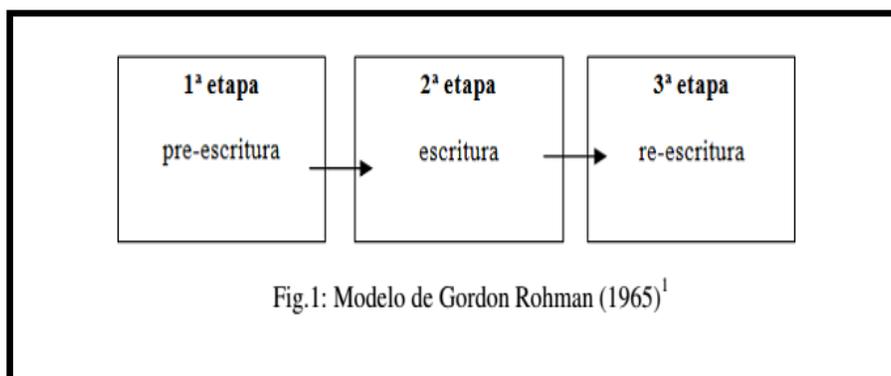
Publicación: presentación en la clase, exposición en el tablero, sitios web.

Seguimiento a las debilidades: corregir las debilidades para mejorar los próximos textos.

Se presentan a continuación tres modelos teóricos que hacen parte de este enfoque.

a) Modelo de etapas de Gordon Rohman

A juzgar por Flower y Hayes (1981) el modelo por etapas describe el proceso de composición como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito. Este modelo propuesto por Gordon Rohman (1965) es el pionero en este enfoque teórico y divide el proceso de escritura en tres etapas. La primera etapa de preescritura se refiere a la etapa previa de la aparición de palabras sobre el papel, la segunda en la que redacta el producto y en tercera de reescritura se vuelve a trabajar dicho producto de modo definitivo. Presentamos el modelo a continuación.



La primera etapa de Pre-escribir: se refiere a los procedimientos que el escritor realiza desde que se plantea la escritura del texto. En esta etapa no hay producción alguna, básicamente es la creación de un plan mental que permite luego sentarse a redactar. El autor considera esta etapa como una de las más trascendentales de todo el proceso

Hay que distinguir el pensamiento de la escritura. El pensamiento precede a la escritura en términos de causa y efecto. El buen pensamiento puede producir buenos escritos y, al revés, no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos. El buen pensamiento no siempre desemboca en buenos escritos, pero el mal pensamiento nunca puede dar como resultado buenos escritos. (...) Creemos que la buena escritura es aquella combinación de palabras descubierta por el autor que le permite dominar su tema con una imagen fresca y original. En cambio, la mala escritura es una combinación que ha hecho otro, que nosotros meramente asumimos para escribir en una determinada ocasión. (Gordon Rohman, 1965 citado por Cassany, 1989:121)

La segunda y tercera etapa Escribir y reescribir: consiste en dos operaciones que si bien se presentan en el modelo aisladas son indisolubles en la medida que el escritor las realiza de manera simultánea. Esta etapa abarca todas las operaciones que el escritor debe hacer para que el texto finalmente exista.

Flower y Hayes (1981) criticaron este modelo pues argumentaban que el proceso de escritura no es lineal ya que los escritores siempre están planeando y revisando en la medida que componen y no lo hacen en etapas claramente identificables. Es más, decían, que esta separación puede distorsionar seriamente el funcionamiento de estas actividades.

b) Modelo de Flower y Hayes

Este modelo es uno de los más ambiciosos desarrollado hasta el momento sobre el proceso de composición de textos. Flower y Hayes (1981) realizaron varias observaciones exhaustivas en los procesos de redacción de escritores competentes para intentar determinar todos los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el proceso de escritura.

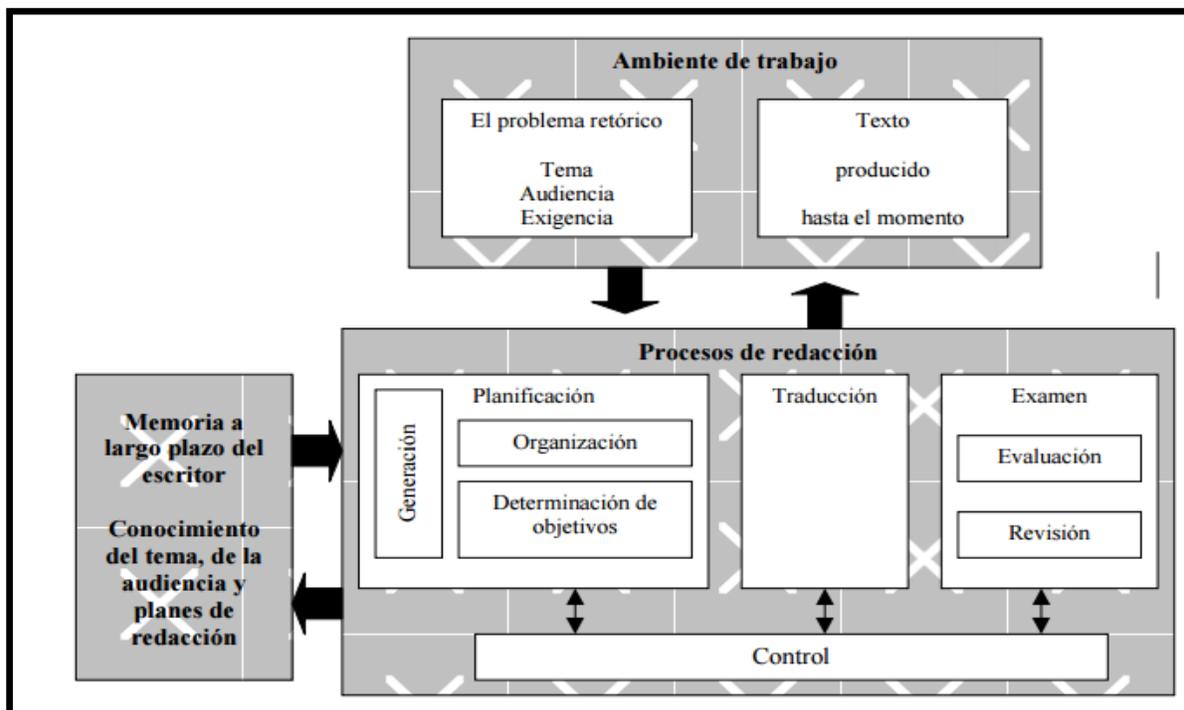
Conforme con los autores, la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer. De ahí que la redacción sea un proceso dirigido por objetivos. En el acto de la composición, los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guían el proceso de escritura. Los escritores crean sus propios objetivos de dos maneras clave: generando objetivos y respaldando objetivos subordinados que representan un propósito y, a veces, cambiando o volviendo a generar sus propios objetivos de alto nivel a la luz de lo que han aprendido a través de la escritura.

Flower y Hayes (1981) afirman que los procesos de redacción están organizados jerárquicamente, con componentes-proceso que están, a su vez, insertos en otros componentes. Los tres elementos esenciales que implica el acto de redactar son el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. Explico a continuación cada uno de los componentes principales del modelo de Flower y Hayes (1981):

- I. **El problema retórico:** la redacción constituye un acto retórico, es decir buscar la forma adecuada de decir y comunicar algo, los escritores intentan resolver o responder a este problema retórico escribiendo algo.
- II. **Texto escrito:** el propio texto incide en el proceso de composición en la medida que establece ciertas limitaciones. La sola decisión de ¿qué quiero incluir aquí? Las palabras que se están formando, el género discursivo. Parte de la emoción de

redactar son los malabares de tratar de integrar las múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración (Flower y Hayes 1981).

- III. **La memoria a largo plazo:** el problema que se presenta acá es tratar de obtener la información, encontrar la clave para recuperar los conocimientos útiles que sirven en el acto de composición y por otra parte generar y reorganizar o adaptar la información para satisfacer las exigencias del problema retorico.
- IV. **Planificación:** este proceso le permite al escritor identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema en cuestión o decisiones textuales sobre el ordenamiento y la presentación del texto.
- V. **Traducción:** es el proceso de convertir ideas en un lenguaje visible.
- VI. **Revisión:** depende de dos subprocesos la evaluación y la revisión.
- VII. **El control:** a medida que se componen los escritores controlan el proceso y su proceso.



Tomado de Textos en Contexto, Flower y Hayes (1981)

Este modelo disfruta de gran aceptación y ha sido referente en diferentes investigaciones concernientes a los procesos de escritura. Aun así, el modelo también ha sido criticado en

la medida que no tiene en cuenta los componentes afectivos de los procesos de aprendizaje de la escritura.

a) Modelo de Hayes y Nash

En el intento de responder, en cierta forma, a las críticas al modelo de Flower y Hayes (1981) e intentar superar sus limitaciones, Hayes y Nash (1996) sitúan juntos los componentes afectivos, sociales y cognitivos. La novedad en este modelo es la inclusión de los factores afectivos y sociales que presento a continuación:

Dentro de las variables sociales están las siguientes:

- 1. La audiencia:** se refiere a quién va dirigido el texto y a la conciencia por parte del escritor de amoldar el discurso dependiendo del receptor.
- 2. Colaboradores:** se refiere a quienes intervienen además del escritor en el proceso de composición del texto.

En cuanto a las variables afectivas que influyen en el proceso de escritura están:

- 1. Predisposiciones:** todos los factores que pueden afectar la motivación del aprendiente hacia el proceso de escritura.
- 2. Creencias y/o actitudes:** ideas u opiniones que pueden obstaculizar o favorecer los procesos de composición.
- 3. Formulación de objetivos:** situados también en el modelo anterior en el proceso de planificación.
- 4. Calculo costo y beneficio:** estimación que hace el estudiante-escritor sobre la inversión de tiempo y esfuerzo que le van a permitir lograr sus objetivos.

Presento a continuación el modelo de Flower y Nash el cual podemos ubicar dentro de la pedagogía humanista.

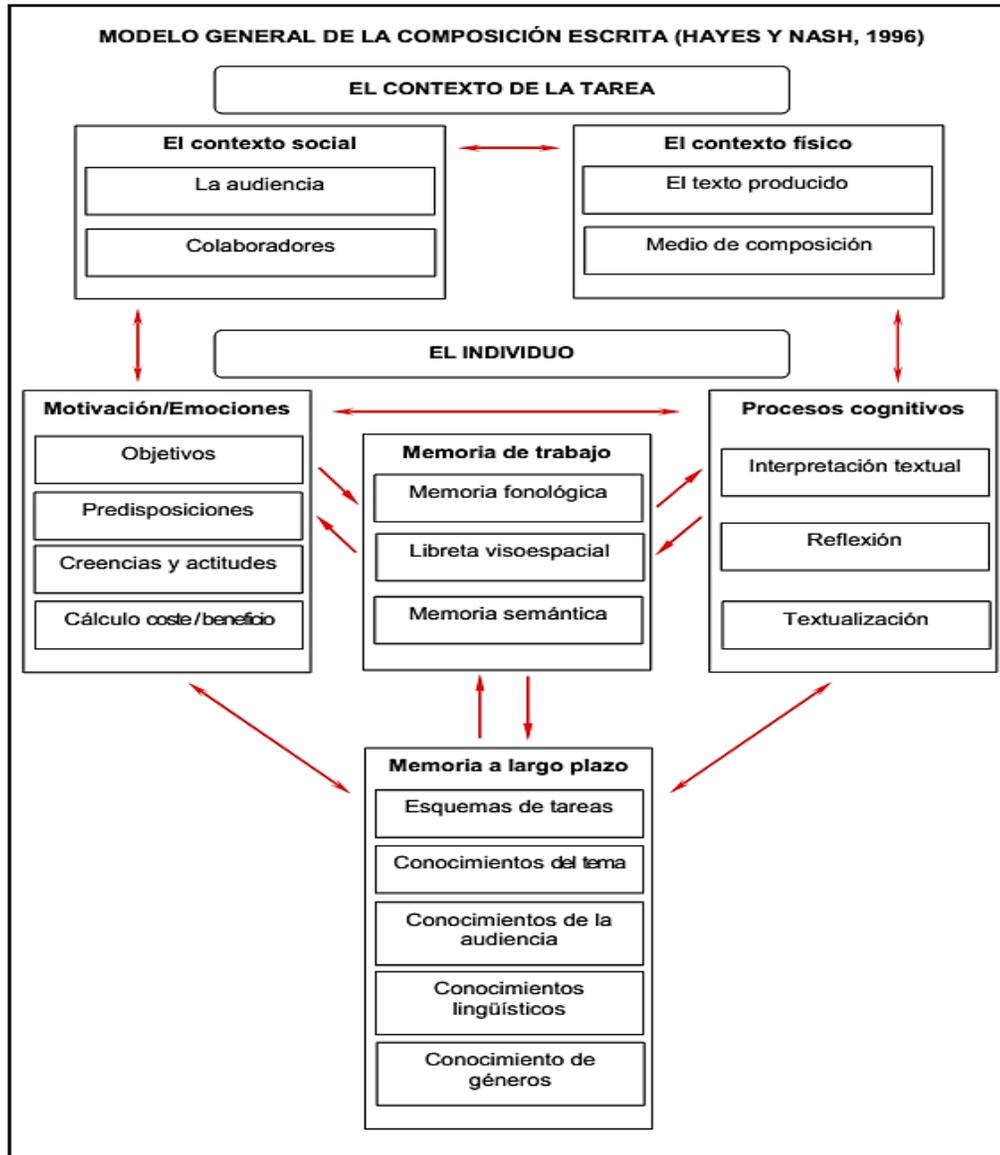


Figura 4- Modelo de Hayes y Nash (1996), en Cassany (1999:59)

4.3.5 Enfoque en el contenido (fines académicos)

Este enfoque según Palapanidi (2012) se desarrolla paralelamente con el enfoque en el lector. Este enfoque surge para responder a la excesiva preocupación que se le habían dado a los procesos de composición. En este enfoque se hace una reivindicación del contenido por encima de la forma y se fundamenta en el potencial epistémico de la escritura en su forma de vehículo para el aprendizaje un campo específico del conocimiento. Según Hyland este enfoque responde a la pregunta ¿sobre qué van a escribir los estudiantes?

Para Horowitz (1986) citado por Palapanidi (2012) este enfoque surge como una crítica a la excesiva consideración que se le daba al enfoque en el proceso, pues considera que este enfoque si bien tiene en cuenta variables psicolingüísticas, cognitivas y afectivas ignoraba los procesos sociales y culturales como el contexto de la situación, la audiencia y sus demandas, las demandas de la tarea y las restricciones que impone el género discursivo. En este enfoque se pone especial atención en las expectativas de la audiencia fuera del aula de clase, siendo esta una característica novedosa de esta orientación. El lector en este caso no son sólo los compañeros y el profesor sino una comunidad discursiva, de ahí la exigencia que se sigan reglas concretas de composición dependiendo el género.

Los temas frecuentes en este enfoque, como lo manifiesta Hyland (2000) son problemas sociales como la contaminación, el calentamiento global, el estrés, el crimen juvenil, entre otros temas de común interés. Los autores que defienden este enfoque argumentan que los puntos centrales del texto son las ideas y la manera como estas se presentan. Por otra parte el primer paso es la elección del tema de composición y luego la valoración de la información para elaborar esquemas y luego componer el texto. De esta manera el estudiante no sólo aprenderá a escribir sino que aprenderá un tema específico durante el proceso, cuestión esta que muestra una gran rentabilidad pedagógica. En este enfoque no se suele escribir sobre temas personales sino que su objetivo es el aprendizaje de una asignatura, campo de conocimiento o tema específico.

4.3.7 Enfoque en la expresión creativa

De acuerdo Hyland (2000) otra de las perspectivas en la enseñanza de la escritura es la centrada en las habilidades expresivas. Las clases en este enfoque están organizadas alrededor del estudiante, sus experiencias personales, opiniones, por lo que la escritura es entendida como un acto de autodescubrimiento, un proceso de desarrollo. El interés aquí es que el estudiante encuentre su propia voz, de ahí que éste sea visto como un escritor con un enorme potencial creativo que puede aprender a expresarse por él mismo de una manera original y espontánea.

Desde esta perspectiva la escritura es aprendida, no enseñada, lo que hace que la experiencia de escritura sea personal y no dirigida. La escritura es la forma de compartir significados personales y se enfatiza en el poder individual de construir puntos de vista propios y personales lo que hace que el producto textual este caracterizado por una voz fresca y espontánea.

La enseñanza desde este enfoque es entendida como un proceso de desarrollo que intenta evitar imponer puntos de vista, ofrecer modelos, sugerir respuestas de antemano por lo tanto el docente solo brinda excusas y espacios propicios para la escritura creando en la clase ambientes adecuados. Los profesores responden a las ideas que el aprendiente produce más que fijarse en los errores formales. Este enfoque puede ayudar a desarrollar auto conciencia del escritor facilitando la claridad del pensamiento, ayudándole a verse reflejado en su escritura y satisfaciendo la autoexpresión. Hyland (2003) manifiesta sin embargo, que esta es una “perspectiva individualista” de la escritura además de que no es simple extraer de este enfoque principios claros que le permitan al docente como evaluar y definir lo que es un buen escrito.

Las diferentes aproximaciones hasta aquí presentadas muestran un panorama diverso del fenómeno de la enseñanza de la escritura. Es importante aclarar que estas diferentes perspectivas no se excluyen de manera radical sino que se complementan parcialmente y que bien pueden ser usadas de manera integrada en el diseño de actividades para la enseñanza de la escritura. Bien afirma Hyland (2003) que la metodología más eficaz para enseñar la producción escrita en lengua extranjera es una síntesis de los puntos más positivos de cada enfoque. Cassany (1990) por su parte considera que la utilización de un sólo enfoque didáctico puede resultar negativo para los aprendices pues no adquieren una imagen completa del fenómeno que implica la composición de un texto escrito.

La anterior afirmación permite suponer que no hay una sola respuesta a cómo enseñar a escribir en lengua extranjera. Sino que por el contrario hay muchas respuestas que deben ser producto de los estilos y necesidades de aprendizaje del estudiante y del estilo docente. Es de importancia que el docente tenga en cuenta que escribir es un acto que implica muchas destrezas por lo que es necesario que éste conozca qué tipo de ejercicios le ayudan

a desarrollar tal o cual habilidad. De lo anterior se considera que esta propuesta debe abordarse desde un enfoque ecléctico a fin de ser coherentes con el propósito planteado.

4.3.8 Generalidades en la didáctica de la escritura

Podemos evidenciar en el recorrido hecho hasta el momento que entre todas las aproximaciones al fenómeno de la escritura hay dos corrientes que predominan en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Una corriente que da énfasis al producto y otra al proceso.

a) La escritura como producto

Desde esta perspectiva el texto es visto como algo que realiza el sistema de la lengua integrando en su condición de objeto, un objeto que muestra el conocimiento lingüístico de quien escribe. Aquí la lengua se concibe en términos estructurales por lo que enseñar el sistema de la lengua es enseñar a escribir. Esta perspectiva, es la más presente en la enseñanza de la escritura. Los enfoques centrados en el texto, en las funciones y en las nociones guardan mayor aproximación con esta perspectiva ya que sus objetivos se centran en el texto como un producto final analizable a partir de aspectos estructurales de la lengua. Raimés (1991) enumera 8 áreas de relevancia que se presentan en la escritura como producto:

1. Sintaxis (estructura de la frase)
2. Gramática
3. Mecánica (escritura a mano, deletreo)
4. Organización (párrafos y cohesión)
5. Elección de las palabras
6. Propósito
7. Audiencia
8. Contenido

Las implicaciones particulares de estas aproximaciones determinan tanto los ejercicios como los textos que se ponen a leer al estudiante. De ahí que los ejercicios que predominen en los materiales encontremos los siguientes:

- ✓ Proveer un texto modelo con una función particular
- ✓ Seleccionar el conector gramatical preciso para relacionar frases o párrafos
- ✓ Escoger un título apropiado para una pieza de escritura
- ✓ Reconstruir un párrafo a partir de una serie de frases en desorden

- ✓ Responder preguntas relativas a un texto
- ✓ Crear, identificar oraciones temáticas como base para desarrollar párrafos
- ✓ Terminación de párrafos o frases o incluir palabras o frases al inicio o en la mitad de La frase.

De lo anterior podemos decir que esta es una perspectiva instrumental que presenta utilidad para propósitos externos ya que privilegia el acto comunicativo y las funciones particulares del texto. Esta perspectiva tiene relevancia en la medida que es importante que el escritor entienda que la corrección es parte necesaria de una buena comunicación. De ahí que Byrne (1988, citado por Grabe and Kapllan 1996 en mi traducción) manifieste que los profesores tienen que hacer a los estudiantes conscientes de que cualquier pieza de escritura es un intento de comunicar algo y que el escritor tiene una meta o propósito en mente; que tiene que establecer y mantener contacto con sus lectores; que tiene que organizar su material, y que eso lo hace a través del uso de ciertos dispositivos lógicos y gramaticales

b) La escritura como proceso

Desde esta perspectiva se toma en cuenta los mecanismos que median entre quien escribe y lo que desea decir. El texto prácticamente es una evidencia de unas fases no necesariamente lineales que implican procesos cognitivos, afectivos o procedimentales. En esta perspectiva se le da mayor atención a las acciones del estudiante en el proceso de escritura que es caracterizado por la creatividad y la complejidad. De ahí que se entienda que escribir requiere el uso de estrategias cognitivas, el planteamiento de objetivos, la generación y organización de ideas además de una amplia gama de motivaciones e intenciones subjetivas. En esta perspectiva encontramos los enfoques en la expresión creativa, en el contenido y en el proceso como tal. Dentro de las actividades que se encuentran en esta perspectiva están las propuestas por Byrne (1988), quien propone los siguientes pasos dentro de esta perspectiva

1. Lista de ideas
2. Hacer un esquema (andamiaje)
3. Escribir un borrador
4. Corregir y mejorar el borrador
5. Escritura de la versión final

Las implicaciones particulares en los procesos de enseñanza de la escritura bajo esta perspectiva son actividades del tipo:

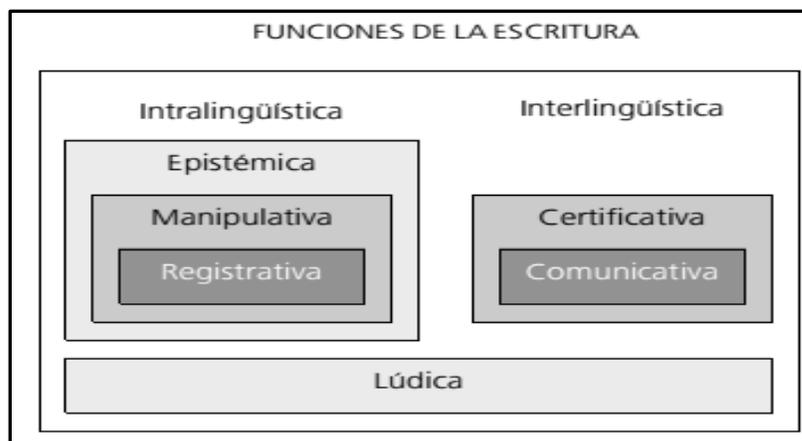
- ✓ La lluvia de ideas
- ✓ La cooperación en la planeación
- ✓ Los rompecabezas de escritura para la creación diferentes partes de historias
- ✓ Correcciones grupales
- ✓ Entrevistas para trabajos colaborativos
- ✓ Evaluaciones grupales

De lo anterior podemos decir que esta es una perspectiva que tiene su utilidad en la medida que le ayuda al aprendiente a entender las etapas del proceso de composición y por ende a desarrollar ideas que le permitan enfrentarse de manera más efectiva al trabajo escritural. Desde la perspectiva en el producto la escritura es considerada como una actividad individual y solitaria, cosa que cambia en el enfoque procesual ya que se recurre a estrategias de resolución de problemas colectiva en la que la construcción y evaluación conjunta a través de la verbalización cobra importancia. Por lo anterior, el docente tiene que hacer consiente a los estudiantes de su propio proceso de redacción y del valor de la retroalimentación constante y el trabajo colaborativo.

4.3.9 Opciones didácticas en la enseñanza de la escritura

a) Según las funciones

Cassany (1999) afirma que se puede formular una clasificación de funciones de la escritura, que resulta más útil para las finalidades didácticas del docente. De acuerdo con el siguiente cuadro hay unas macro funciones intralingüísticas y otras interlingüísticas.



Dentro de las macro funciones intralingüísticas Cassany establece que el autor del escrito y su destinatario son la misma persona. La escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:

- **Registrativa.** La escritura se usa para guardar información sin límite de cantidad o duración.
- **Manipulativa.** Al ser un acto recursivo y planificado, la escritura facilita la reformulación de lo enunciado, depende las necesidades y las circunstancias de cada contexto.
- **Epistémica.** Escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos.

En las macro funciones interlingüísticas el autor escribe para otros por lo que la escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc. Las principales funciones son:

- **Comunicativa.** La escritura permite interactuar con el prójimo
- **Certificativa.** En numerosos contextos, lo escrito es la única prueba aceptada de algún hecho o dato, aunque éstos sean ya conocidos de modo oral.
- **Lúdica.** En cualquier contexto, la escritura puede usarse como juego para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento.

Se considera que para la propuesta didáctica a elaborar las funciones lúdicas, comunicativas y manipulativas serían las más convenientes de trabajar.

b) Según los contenidos que se desarrollan

Sebranek et al (en Cassany 1995) establecen unos tipos de escritura que surgen dependiendo de los objetivos comunicativos, la audiencia, la tipología textual y las características formales de cada género textual. Dentro de los tipos de escritura que establece están los siguientes:

- **Escritura Funcional:** transmitir información
- **Escritura expositiva:** presentar una información
- **Escritura persuasiva:** influir y modificar opiniones de una audiencia
- **Escritura Personal:** hablar de intereses personales
- **Escritura Creativa:** necesidad de satisfacción las inquietudes creativas del escritor

Es importante que el docente sea consciente de que tipo de escritura van a producir sus estudiantes para así ajustar los ejercicios y la evaluación. En nuestra propuesta si bien se verán reflejados todos los tipos de escritura se hace necesario precisar que se dará énfasis a la práctica creativa como eje conductor del proceso.

c) Según los soportes

Los nuevos desarrollos tecnológicos y las ventajas que ofrece la web 2.0 han cambiado las prácticas de escritura ya que las personas han dejado de ser meros consumidores y se convierten también en productores de contenidos. De ahí que sea importante incluir en el aula actividades en las que se incluyan soportes tecnológicos que permitan propiciar escenarios motivantes y de construcción colectiva. Es valioso para la práctica docente que el profesor conozca las diferencias que se presentan entre el medio analógico y digital en los textos escritos.

Entorno analógico	Entorno digital
<p>Ámbito pragmático</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática) Monoculturalidad 2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos. 3. Mundo presencial con coordenadas físicas. 4. Canal visual. Lenguaje Gráfico. 5. Interacción diferida, transmisión lenta, etcétera. <p>Ámbito discursivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Linealidad, itinerario único 7. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado 8. Géneros tradicionales: carta, informe, etc. 9. Elaboración oracional <p>Ámbito del proceso de composición</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Procesamiento lento 11. Sobrecarga cognitiva 12. Aprendizaje heterodirigido 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interlocutores: comunidades o tribus virtuales. Diversidad cultural 2. Acceso ilimitado 3. Mundo virtual y ubicuo 4. Canales visual y auditivo. Hiper o multimedia 5. Interacción simultánea, transmisión instantánea. 6. Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios 7. Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto 8. Géneros nuevos: e-mail, chat, web. 9. Fraseología específica, sintagmas aislados 10. Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística 11. Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico 12. Énfasis en los recursos autodirigidos

Tomado de Cassany (2000)

En este proyecto se incluirán ejercicios tendientes a combinar los dos soportes de escritura, en la medida que se considera que puede ser motivante para el estudiante además que se propician escenarios para el trabajo colaborativo.

4.4 LA COMPETENCIA ESCRITA EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA.

Conviene distinguir que en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERL) no sólo incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua sino que además ofrecen pautas para la fijación de objetivos y la evaluación de esta destreza.

En el Marco de referencia la práctica escrita es entendida como un instrumento propio de la interacción comunicativa. De ahí que las prácticas que proponen para el aula sean acordes con situaciones propias de la cotidianidad. Entre las actividades que presenta el marco (2002:64) están las siguientes:

- ✓ Completar formularios y cuestionarios
- ✓ Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos
- ✓ Producir carteles para exponer
- ✓ Escribir informes y memorandos.
- ✓ Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- ✓ Tomar mensajes al dictado
- ✓ Escritura creativa e imaginativa
- ✓ Escribir cartas personales o de negocios

Sin embargo, es posible que estas actividades en sí no sean suficientes ya que construir textos con los estudiantes que se centren en situaciones reales de comunicación como algunas de las anteriores puede ser limitado, repetitivo, poco significativo y aburrido.

Por otra parte el MERL (2012) propone actividades para la interacción escrita y para la comprensión escrita y establece 6 niveles de dominio para cada una de ellas. La interacción escrita en el Marco se refiere a la actividad de comprensión y expresión así como a la construcción de un discurso conjunto. En el Marco se describen una serie de actividades para promover la interacción como pasar e intercambiar notas y memorandos, enviar correspondencia, negociar acuerdos, hacer contratos o comunicados, formular intercambios, hacer correcciones y revisiones conjuntas. Los tres niveles de dominio de la interacción

son; interacción escrita en general; escribir cartas y notas; mensajes y formularios. En la siguiente tabla pueden verse las escalas descriptivas de la interacción escrita (Consejo de Europa 2002:82).

INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Una de las formas de llevar esta interacción escrita a la clase consiste en que el profesor guíe a los estudiantes en el proceso de composición y dialogue con ellos sobre su trabajo en las diferentes fases del escrito (Cassany, 1999:16). El animar a los estudiantes al intercambio de información, motivarlos al diálogo y a la resolución conjunta de problemas del proceso pueden ser elementos convenientes en el proceso de composición.

En el campo de la expresión escrita, el Marco distingue tres campos entre los que están la expresión escrita en general, la escritura creativa y la de informes y redacciones. Presentamos los descriptores de la expresión escrita en general. (Consejo de Europa 2002)

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Como bien lo manifiesta Sanchez (2009) el análisis de los descriptores de las distintas escalas interrelacionadas entre sí, ayuda a establecer los objetivos a alcanzar en una secuencia de aprendizaje y, por tanto, lo que debemos evaluar. Esta revisión es significativa en la medida que permite seleccionar los textos acordes con el nivel de lengua según el estadio de aprendizaje y saber que podemos pedirle al estudiante hacer y de esta misma manera qué evaluar.

Cabe señalar que el Marco insiste en la necesidad de introducir materiales auténticos de clase como la vía más efectiva para que se propicie un uso real de la lengua y permita la comunicación por escrito del estudiante. (Sanchez, 2012:14). De ahí que consideremos el texto literario como un tipo de texto idóneo para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita.

De manera paralela, el Marco es enfático al insistir que no se puede entender la competencia escrita aislada del resto de competencias de la lengua. La competencia escrita como se ha venido mencionando no es una competencia aislada, pues el acto de redactar requiere también la comprensión y la expresión oral. De ahí que entendamos el proceso de composición de una lengua relacionado con el resto de las habilidades lingüísticas, productivas, receptivas, interactivas y de mediación como se presentan en el siguiente cuadro.

		ACTIVIDAD DE LOS PARTICIPANTES (EMISOR/RECEPTOR/MEDIADOR)			
		Productivas	Interactivas	Receptivas	De mediación
CANAL	Oral	HABLAR (hacer una presentación)	INTERACTUAR ORALMENTE (conversar)	ESCUCHAR (oír una conferencia)	INTERPRETAR (Intra e interlingüísticamente)
	Escrito	ESCRIBIR (un diario)	INTERACTUAR POR ESCRITO (un correo electrónico)	LEER (un periódico)	TRADUCIR (Reformular)
	Audio-visual	crear un blog	Participar en una videoconferencia	Ver una película	Interpretar un folleto publicitario

Tomado Consejo de Europa (2002)

Podemos concluir, entonces, que el diseño de actividades que se efectúen en esta investigación debe incluirse actividades destinadas a trabajar las cuatro destrezas a través

de textos auténticos y que se tendrá en cuenta los tipos de actividades relacionadas con la escritura creativa en tanto la consideramos de mayor utilidad pues impacta los aspectos motivacionales del estudiante.

4.4.1 El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa en la enseñanza de la escritura

Conforme con el Instituto Cervantes (2015) el enfoque comunicativo busca que el aprendiente pueda establecer una comunicación real en segunda lengua no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita con otros hablantes de la lengua extranjera. De lo anterior que se considere la utilidad de emplear en los contextos de enseñanza textos, grabaciones y materiales auténticos que imiten con fidelidad la realidad fuera del aula. La comunicación según este enfoque, es entendida como un proceso, que se lleva a cabo con un objetivo concreto, entre unos interlocutores concretos y en una situación concreta. De lo anterior que se concluya que no basta con que el aprendiente asimile sólo datos lingüísticos sino que además sea necesario aprender a utilizar esos conocimientos para negociar el significado.

Esta negociación de significado requiere el desarrollo de la competencia comunicativa que en palabras de D. Hymes (1971), se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma. Lo que implica ir más allá de la mera corrección gramatical. Se comprende, entonces, que el MCRL (2012) defina la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas entre las que están la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la estratégica y que cada uno de estos componentes comprenda conocimientos, destrezas y habilidades.

Bernardez (1982), en su introducción a la lingüística del texto, hace hincapié en que el texto escrito del mismo modo que el oral tiene un carácter comunicativo: ya que es una acción o actividad que se realiza con una finalidad comunicativa; tiene un carácter pragmático, luego que se produce en una situación concreta y se inserta en una situación determinada con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de ese contexto; está estructurado ya que tiene una ordenación y unas reglas propias;

tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

En consecuencia, trabajar con la expresión escrita supone movilizar todos los elementos de la competencia comunicativa en la medida apropiada al grado de dominio de la lengua meta que los aprendientes posean. Artuñedo (2009) manifiesta que las modalidades de escritos propuestos en los métodos comunicativos se enmarcan en dos ámbitos. En primer lugar, el personal en el que se encuentran los escritos de uso propio como listas de la compra, recetas, notas, o dirigidos a otras personas (recados, cartas, invitaciones); y en segundo lugar la modalidad pública o institucional en el que están los anuncios, folletos publicitarios, instrucciones, entre otros. Ahora bien, aunque se concuerda en que deben movilizarse, en los procesos de escritura, los componentes de la competencia comunicativa no estamos de acuerdo en que los únicos criterios sean los de proporcionar al alumno documentos “auténticos” entendidos estos como modelos del ejercicio escrito con finalidades reales ya que esto no permite que se use el texto como un mero pretexto tanto en la actividad de lectura como de escritura.

Admitamos que si bien se reconoce la necesidad de que se trabajen los procesos de escritura desde un enfoque comunicativo, es de considerar que los ejercicios que se propongan deben facilitar la creación de escenarios creativos y lúdicos, que potencien la función expresiva del lenguaje. Por lo tanto se considera que limitarse a textos como cartas, correos, listas de compras, entre los otros mencionados, puede ser restrictivo en los procesos de aprendizaje por lo limitado de las posibilidades, por la poca riqueza lingüística que brinda y la escasa motivación que puede ofrecer al estudiante y al docente.

4.5 LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La lectura es creación dirigida
Jean Paul Sartre

4.5.1 Literatura y texto literario

Si bien es difícil encontrar una definición exacta de lo que es literatura o texto literario, ya que las respuestas han sido numerosas y diversas podemos enmarcar nuestra respuesta en dos grandes corrientes: semiótica y sociológica.

En la primera corriente, la literatura se entiende como una forma especial en que se estructura el lenguaje y que es producto de la voluntad de estilo por parte del escritor que se dirige a un emisor. De acuerdo con Román Jakobson (2007) la literatura constituye el arte de la creación verbal en la cual se violenta organizadamente el lenguaje ordinario, de ahí que se entienda ésta como un mensaje con unas particularidades en la forma que la hacen diferente de otros discursos. La literatura intensifica el lenguaje ordinario, se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria (Eagleton, 1988). Por línea similar, Roland Barthes (1986) ve la literatura no como una serie de obras sino como como la práctica de la escritura, o sea como el tejido de significaciones que constituye la obra. La literatura para él no es sólo el mensaje sino el juego de palabras cuyo teatro constituye, ya que ésta pone en escena al lenguaje. De lo anterior podemos concordar con Eagleton (1988) cuando afirma que desde esta perspectiva la literatura no es una seudoreligión, psicología o sociología sino una organización especial del lenguaje con unas leyes, estructuras y recursos propios. Por lo tanto, en este sentido, la literatura es un objeto o un hecho material.

En la segunda corriente, la literatura es vista como un producto de la cultura. Oponiéndose a las tesis de Jakobson, Di Girolamo (1982) afirmaba que la noción de literario no emana de cualidades intrínsecas del texto-objeto sino del funcionamiento social del texto ya que el arte tiene la capacidad de influir en el ser humano y existe gracias a la relación que establece con él. En este caso el objeto literario existe gracias a la atención del lector. De aquí que considere que el valor estético debe relegarse a un segundo término ya que el papel del público es decisivo al momento de definir si algunos usos particulares del lenguaje pertenecen o no a lo literario. Bien afirma Eagleton (1988) que desde esta perspectiva lo fundamental no sea de dónde vino sino como lo trata la gente. Si la gente decide que tal o cual escrito es literatura parecería que de hecho lo es, independiente de lo que se haya intentado al concebirlo. Por lo que podemos afirmar que desde esta perspectiva la literatura es todo aquello que una sociedad considera como tal.

Nuestra concepción de texto literario, de acuerdo con lo anterior, es como lo manifiesta Lotman (1970) un conjunto sígnico coherente o cualquier conjunto portador de un

significado integral. De esto que el texto literario no sea visto solamente como una unidad lingüística sino como un acontecimiento de la acción, la interacción y la comunicación humana. De lo anterior que consideremos enmarcar dentro de lo literario el humor gráfico, la novela gráfica, el cortometraje ya que desde esta perspectiva no importan las cualidades inherentes en el tipo de obras sino la forma en como la gente se relaciona con estas. Lo literario entonces en este proyecto es concebido desde una mirada un poco más amplia en tanto lo que aprovechamos es el hecho estético y comunicativo y las transacciones que se puedan propiciar en el alumno, independiente del tipo de lenguaje que se use. Es de aclarar también que en la presente propuesta se atenderá a las dos concepciones de lo literario: como un hecho material cuya organización del lenguaje puede ayudar al estudiante a crear conciencia lingüística, pero también desde la segunda corriente, en la intención que el lector-escritor se apropie del hecho literario e interactúe con él y en esa interacción adquiera sentido.

4.5.2 Aproximaciones al uso de la literatura en programas de enseñanza de lenguas

Como señala Alan Maley (2012) la literatura ha jugado diferentes papeles en la enseñanza de lengua a lo largo de la historia.

- a) **Literatura como estudio:** De acuerdo con Maley (2001) esta perspectiva se centra en el análisis de textos canónicos de cada lengua como objeto de estudio. Los textos literarios son vistos como un conjunto de libros que deben ser analizados y explicados línea por línea. El propósito del docente desde esta perspectiva es buscar las obras emblemáticas de cada lengua (La guerra de las Galias por Julio César para el latín; El Fausto de Goethe para el alemán; Los Miserables para el francés, el Quijote para el español; Hamlet de Shakespeare para el inglés) y promover su lectura y la repetición de construcciones oracionales consideradas como canónicas. Esta aproximación consiste en enseñar literatura y su énfasis está puesto en memorizar contenidos y hechos en lugar de descubrir, criticar o indagar. Lo relevante para el docente es que el estudiante repita lo que los expertos consideran como canónico. De modo que este modelo según Maley puede ser visto como un

modelo dominante de transmisión de cánones literarios sin variaciones y de la copia de estructuras sintácticas rígidas.

b) Literatura como recurso: desde esta perspectiva la literatura es un elemento para ser aprovechado en la clase de lengua. El texto incluye ejemplos de lengua que pueden servir como trampolín para actividades de aprendizaje. En este sentido podría decirse que la literatura tiene un papel secundario con respecto a la enseñanza, es un tipo de vehículo para cautivar con la lengua. Maley (2012) afirma que la literatura como recurso puede proveer algunas insatisfacciones ya que el texto puede ser ensombrecido por hacer un excesivo énfasis en las formas lingüísticas y las metodologías dejando de lado el contenido. El peligro es reducir el texto a una caja de trucos o que se vea la literatura como una porción de muestras de lengua, quintándole así todo su potencial. Este enfoque puede ser resumido según Maley en cómo enseñar con literatura

c) Literatura como apropiación: desde este abordaje el objetivo es activar y hacer que la literatura sea de los estudiantes. La literatura debe servir para sus propios propósitos de aprendizaje para que ellos la encuentren relevante y además se encuentren a sí mismos. La literatura debe ser un camino para activar, comprometer, dialogar con los textos, para ayudar a los estudiantes a “aprehender” de ellos y así luego “aprehendan” del exterior. La Literatura es entendida desde un movimiento de adentro hacia afuera, de ahí que se busque que el estudiante se meta en la piel del texto para luego promover usos independientes del lenguaje. ¿Cómo puede hacerse esto?: trabajo independiente, lectura y escucha extensiva, actuación de textos, creación de textos, hablar y escribir acerca de los textos. Según Adam Maley esta perspectiva se resume en cómo aprender a través de la literatura.

Maley afirma que las dos primeras perspectivas no ofrecen salidas para trabajar con la literatura en una era como la de ahora. De aquí que este proyecto de investigación se base en la perspectiva de “literatura como apropiación” como una manera de enriquecer los escenarios de enseñanza y aprendizaje de ELE.

4.5.2 Por qué usar textos literarios en la clase de ELE

Muchos y variados son los motivos por los cuales usar el texto literario en clase de ELE. No obstante, estas razones cobran mayor relevancia cuando de enseñar la destreza escrita se trata. Ya vimos más arriba que la lectura es mucho más efectiva que la instrucción gramatical para el aprendizaje del código escrito y que la habilidad de la expresión escrita es el producto de la lectura de textos. (Krashen, Smith). Aun así, hay otras razones que se expondrán a continuación que justifican el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas.

a. En la enseñanza de ELE:

En primer lugar, Brian Tomlinson (1986) afirma que trabajar con literatura en clase de lengua extranjera ofrece varios beneficios para el estudiante. Conforme con este autor el texto literario como el poema ofrece los siguientes valores pedagógicos:

- ✓ **Valor educativo:** el énfasis en el lenguaje como función ha llevado a los cursos a concentrar el aprendizaje sólo en la práctica de exponentes funcionales. Y aunque estos son importantes para la supervivencia en un entorno de segunda lengua, es de valor educativo trivial ya que contribuye en un estrechamiento y restricción del contenido del lenguaje.
- ✓ **Valor afectivo:** Tomlinson dice que en su experiencia los estudiantes se sienten motivados, de manera más abierta a la ingesta de un idioma con la literatura y presentan más ganas de usar el lenguaje cuando sus emociones, sentimientos y actitudes están comprometidos.
- ✓ **Valor de Logro:** la mayoría de los estudiantes de idiomas están intimidados inicialmente por la literatura en una lengua extranjera, por lo que si el maestro ayuda a hacerla accesible a través de actividades de pre-lectura y se centra en el contenido en lugar de la lengua, los estudiantes serán capaces de dar respuestas válidas y por lo tanto a ganar un sentido de logro considerable.

- ✓ **Valor individual:** la literatura tiene el gran valor potencial de atraer a cada lector individual de diferentes maneras y de ser accesible en diversos niveles de significado. Por lo tanto, un poema cuidadosamente elegido puede ayudar a todos los miembros para lograr algo.
- ✓ **Valor del estímulo:** la literatura puede ayudar a conseguir respuestas afectivas de los alumnos ya que ésta puede estimularlos al uso inusualmente inteligente y creativo de la lengua en las actividades comunicativas. El texto literario puede conducir a un uso más preciso y apropiado del lenguaje además que desafía y compromete.
- ✓ **Valor en el desarrollo de habilidades:** Los poemas brindan una valiosa oportunidad para que los alumnos utilicen y desarrollen habilidades necesarias como la deducción del significado y del contexto lingüístico y situacional, la predicción, relativa al texto para el conocimiento y experiencia del mundo; la lectura creativa; y el reconocimiento y la interpretación de suposiciones e inferencias.

En segundo lugar, Nancy Agray (2000) afirma que la literatura es uno de los mediadores principales en el aprendizaje porque permite:

- ✓ **El desarrollo de la competencia comunicativa:** La literatura es un modelo de lengua que permite a los estudiantes familiarizarse con diferentes usos de la lengua escrita, como la formación y función de las oraciones, la variedad de estructuras posibles, las formas de relacionar ideas, de expresar ironía, de argumentar, entre otras.
- ✓ **Tener en cuenta al estudiante como centro de aprendizaje en todas sus dimensiones:** el texto literario produce para el estudiante beneficios que van más allá de lo lingüístico en tanto ayuda a estimular la imaginación, desarrollar la capacidad crítica, y aumentar la conciencia emotiva del estudiante frente a sí mismo y su propia cultura y permitiéndole involucrarse mucho más como ser humano.

- ✓ **Negociar el significado:** la literatura permite la negociación de significado ya que al prestarse a múltiples interpretaciones permite que este establezca transacciones con su propia experiencia.
- ✓ **Consideración sociocultural relacionada con la lengua:** la literatura ofrece materiales escritos múltiples y variados que presentan los temas que han preocupado a la humanidad a lo largo del tiempo, permitiéndole así al estudiante tener acceso a la cultura propia de la lengua que está estudiando y ayudándolo a entender prácticas y valores de un determinado grupo social.

En tercer lugar, Khemais Houini (2007) brinda las siguientes razones por las cuales el uso del texto literario en clase de ELE favorece los procesos de aprendizaje de español como lengua extranjera.

- a) **Es material auténtico:** aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua.
- b) **Es input comprensible para la adquisición de estructuras de la lengua meta:** El texto literario propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua que el alumno está aprendiendo: estructurales, funcionales y pragmáticos, permitiéndole apropiarse de ellos.
- c) **El texto literario es un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas:** pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.
- d) **Permite el aprendizaje por descubrimiento:** siguiendo la vía inductiva y las propuestas de adquisición de contenidos a partir de textos literarios.
- e) **La utilización del texto literario crea en la clase una situación pedagógica favorable:** pues significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual: uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera.

- f) **Es muestra de la cultura de la lengua meta:** La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura.

En cuarto lugar, Adan Maley (2007) afirma que hay tres aspectos que justifican el uso de la literatura en la clase de lenguas ya que se convierte en un modelo lingüístico, un modelo cultural y un modelo de crecimiento personal.

- ✓ **Modelo lingüístico:** el texto literario ofrece un rico y variado recurso lingüístico. Provee un tipo de input fonológico, lexical, discursivo siendo más efectivo para el aprendizaje que otro tipo de textos más pobres y restrictivos. El texto literario ofrece varios niveles de dificultad textual y cognitiva de ahí que sea una poderosa herramienta para desarrollar la conciencia lingüística.
- ✓ **Modelo Cultural:** el texto literario tiene un enorme potencial cultural ya que no enseñan cultura en un solo sentido sino que ilumina múltiples facetas de contextos prácticas y creencias. Con respecto a esto podemos traer a colación a Vargas Llosa (2000) quien afirma que nada enseña mejor que la buena literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación múltiple de su creatividad.
- ✓ **Modelo de crecimiento personal:** el texto literario promueve el crecimiento personal en tanto permite un mayor entendimiento de las motivaciones humanas. Permite una mayor comprensión de sí mismo y de los otros. En palabras de Vargas Llosa (2000), la literatura es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias a la cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en las que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte.
- ✓ **Modelo motivacional:** la literatura tiene potencial para entusiasmar y motivar a los estudiantes por sus posibilidades creativas y lúdicas.

b. En el aprendizaje de la escritura en ELE:

En cuanto al proceso de aprendizaje hay algunos autores que defienden el uso del texto literario como elemento propiciador de escenarios para el aprendizaje de la expresión escrita en lengua extranjera. Alejandra Aventín (2004) afirma que solo a través de la lectura aprendemos a escribir correctamente ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura están íntimamente ligados. En la misma dirección López Molina (2000) afirma que:

La escritura de textos con corrección, claridad, con belleza es uno de los mejores medios para mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos, pues el lector tiende a imitar la expresión del autor, capta y memoriza inconscientemente el léxico, las construcciones sintácticas, los recursos expresivos, haciéndolos suyos, y utilizándolos después en sus futuras expresiones escritas

En el caso de Casañ y Martín (1990:52), afirman que cuando se trata de aprender a escribir, el texto escrito presenta la ventaja frente a otras informaciones teóricas ya que “los alumnos en contacto con el lenguaje escrito aprenden muchos elementos fundamentales acerca de la expresión escrita. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.”

Jouini (2010) por su parte refiriéndose a los géneros literarios argumenta que:

Los géneros literarios permiten la práctica de las cinco formas básicas de producción textual: la descripción, la narración, el diálogo, la exposición y la argumentación. Se pueden encontrar descripciones (objetivas y subjetivas) de personas, animales, lugares y objetos, etc., tanto en la prosa como en las acotaciones de obras teatrales. El diálogo suele desempeñar un papel esencial en las creaciones en prosa y, obviamente, es la forma de expresión propia del género dramático. La narración (objetiva o subjetiva) predomina en la prosa, en este caso la novela y el cuento. El ensayo permite ver los rasgos propios de la exposición y la argumentación.
(Jounini 2010)

Cassany (2000) presenta, en la siguiente tabla, una serie de rasgos lingüísticos que son susceptibles de ser trabajados con los géneros literarios en clase de ELE.

Tabla 1 Resumen de los rasgos lingüísticos más destacados de los géneros literarios apropiados para la explotación didáctica en la clase de E/LE

Género y formas de expresión	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
<p>(Novela-teatro-poesía)</p> <p>* Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sustantivos</i>: precisión léxica - <i>Adjetivos calificativos</i>: morfología, posición y concordancia - <i>Verbos imperfectivos</i>: tiempo presente e imperfecto - <i>Adverbios</i> de lugar - Estructuras de comparación - <i>Enlaces</i>: adverbios, locuciones, etc. - Oraciones de predicado nominal 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estructura</i>: orden en el espacio: <ul style="list-style-type: none"> • De lo general a lo concreto • De arriba, abajo, de izquierda a derecha, etc.
<p>(Novela y cuento)</p> <p>* Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbos perfectivos</i>: pasado remoto y pasado reciente - Relación de tiempos verbales - <i>Adverbios</i> de tiempo - <i>Conectores temporales</i>: conjunciones temporales, locuciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estructura</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones) • Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace • Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva (1.ª-2.ª personas), etc.
<p>(Teatro-novela-cuento)</p> <p>* Usos orales, diálogos, conversaciones, discusiones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pronombres</i>: personales, interrogativos - <i>Adverbios</i> de afirmación y de negación - <i>Enlaces</i>: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modalidades</i>: interrogación, aseveración, exhortación, etc. - <i>Fórmula</i>: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. - Presencia de códigos no verbales, gestos, etc. - Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. - Lenguaje coloquial
<p>(Ensayo)</p> <p>* Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oraciones subordinadas</i>: causales, consecutivas, finales, adversativas, etc. - <i>Conectores y conjunciones</i>: causa, efecto, consecuencia, etc. - <i>Organizadores del discurso</i> - Verbos del tipo <i>decir, creer, opinar</i>, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estructura</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques • Exposición analítica y sintética • Relación entre tesis y argumentos

Fuente Cassany, Luna y Sanz (2000)

c. En la respuesta escrita del estudiante

El texto literario también incide en el tipo de respuesta escrita por parte del estudiante. La característica de los textos literarios que por su ambigüedad permite varias interpretaciones y diversas respuestas por parte del alumno estimula la creatividad de aquí que como afirman Collie y Slater (1987) permitirán a los estudiantes ser más creativos y arriesgados en la producción.

La respuesta escrita es definida por Rosenblatt (1988) como un hecho en el tiempo, que ocurre en un momento en particular durante la biografía del autor bajo circunstancias particulares presiones externas y también internas particulares. De aquí que el proceso de

redacción este asociado siempre a factores personales, sociales, individuales y ambientales. Por lo tanto, sin importar que tan libre y desinhibida sea la redacción, el flujo de imágenes ideas y recuerdos y palabras no es aleatorio: el escritor debe poner en juego un proceso selectivo en la respuesta escrita también ya que la activación del reservorio de las experiencias lingüísticas que vienen a la mente del autor también pasan por un filtro de atención selectiva. De ahí que el texto literario sea un vehículo idóneo para generar ese flujo de imágenes y para conectar todo el reservorio de experiencias lingüísticas y personales.

Barbosa (2011) por su parte, siguiendo las teorías de Rosenblatt manifiesta que los textos literarios permiten una mayor interacción texto-lector porque reactivan la creatividad de este último, viéndose ésta reflejada en la respuesta escrita. El texto literario como constructo de símbolos lingüísticos puede activar en el lector imágenes sensoriales que éste asocia con sus experiencias de vida y éstas se reflejan en sus prácticas escritas. Bien decía David (1989) citado por Barbosa (2011) que “The Literacy text is considered as an efficient vehicle for foreign language acquisition, as an organic whole for cultural analysis, and as non-banal context for composition writing.”

4.5.4 ¿Qué textos usar para la clase de ELE?

Si bien ya hemos mostrado las ventajas que ofrece el uso del texto literario dentro de la enseñanza del aula de ELE, es de aclarar que no todos los textos son idóneos para su aplicación en el aula. Es necesario entonces tener en cuenta ciertos criterios que permitan facilitar al docente su selección en términos de su rentabilidad pedagógica.

Tomamos como referencia, en principio, la propuesta de Brian Tomlinson (1986) quien afirma que los textos literarios que se seleccionen deben tener:

1. **Atractivo Universal:** temas muy especiales pueden tener un gran atractivo por algunos miembros de un grupo, pero es poco probable que atraigan a la mayoría. Sin embargo, los temas como la juventud, la vejez, el matrimonio, el nacimiento, el amor, la educación y la amistad tienen un gran potencial, ya que está cerca de la experiencia de los alumnos.

2. **Apariencia de simplicidad:** Es especialmente relevante para un grupo mixto que los textos sean lingüísticamente accesibles para los miembros más débiles del grupo y que no haya nada en el título o primeras líneas que pueda asustar los estudiantes.
3. **Potencial de profundidad:** es necesario entender que los textos utilizados tienen posibles profundidades de significado y por lo tanto puede desafiar a los miembros más brillantes del grupo que no tendrá problemas para responder a la superficie lingüística de los poemas.
4. **Potencial afectivo:** Los textos literarios expresan fuertes emociones, actitudes, sentimientos, opiniones, ideas son usualmente más productivos que los meramente descriptivos o puntuales.
5. **Lenguaje contemporáneo:** para la mayoría de aprendiente no literarios es conveniente que el lenguaje de los textos se asemeje a la lengua que se les pide aprender. De ahí que queden descartados textos con estilo remoto en el tiempo.
6. **Brevidad:** Algunos miembros son capaces de disfrutar largos poemas, empero son mejores los textos cortos para que no se pierda ni el interés ni la motivación de los aprendientes.
7. **Potencial para ilustraciones:** el texto literario ideal para la clase es aquel que satisface los criterios descritos anteriormente y que se presta para trabajar aspectos visuales, auditivos, o ilustraciones táctiles a través del uso de objetos comunes (por ejemplo, diapositivas, películas, objetos, fotografías, música) o ayudas especialmente diseñadas como dibujos, efectos de sonido, mímicas.

En segundo lugar Pedraza (1998), quien defiende la introducción de textos literarios en clase de ELE desde cursos iniciales de lengua afirma que deben reunir las siguientes características.

1. Tienen que ser modelos de lengua: sin menos cabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima.
2. El vocabulario debe ajustarse al de uso común: sin arcaísmos ni voces especializadas.
3. El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo.

En tercer lugar, las propuestas de Mendoza Fillola (2007) quien establece ciertos criterios para la selección de textos en el aula de ELE y quien dice que los textos que se escojan deben:

- 1) Motivar a los alumnos hacia la lectura.
- 2) Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto.
- 3) Posibilitar la actividad cognitiva relacionada con los objetivos previstos.
- 4) Posibilitar las inferencias y las transferencias de los usos de la lengua observados en el discurso literario para su proyección en el contexto de los contenidos de un enfoque de aprendizaje comunicativo.
- 5) Presentar situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social.
- 6) Presentar ejemplo de adecuación pragmática y/o normativa en el uso del sistema de la lengua.
- 7) Mostrar ejemplos claros y contextualizados del objeto de aprendizaje que sirvan para ampliar la capacidad expresiva del aprendiz.
- 8) Presentar usos actuales de la lengua y/o muestras de la lengua oral como diálogos.

En cuarto lugar, Agray (2000) considera que la selección de textos literarios para la clase de ELE, deben basarse en los siguientes criterios:

1. Textos breves.
2. Textos auténticos sin modificaciones.
3. Textos cuyo léxico, expresiones, estructuras sintácticas utilizadas presenten un español estándar vigente.
4. Textos de sencillez gramatical y léxica.
5. Textos de temática acorde con la población a la que se dirigen.
6. Textos agradables.

Podemos concluir que hay algunos aspectos que son reiterativos en las propuestas de cada uno de los autores relacionados. Entre los aspectos más mencionados son la brevedad, el uso de un léxico actual y contemporáneo, el interés que puedan generar, la cercanía a la

experiencia del estudiante y un nivel de lengua correspondiente al destinatario. Bien dice Jouini que la dificultad que entraña el establecimiento de unos criterios válidos para la selección de textos puede dificultar su selección de ahí que basados en los puntos comunes se proponga la siguiente tabla al docente para facilitar el trabajo de elección. Esta tabla es tomada de Lazar (2004) y la adaptamos con propuestas de Pedraza, Filolla, Tomlinson y Agray.

CATEGORIA	EXCELENTE	BUENO	ADECUADO	POBRE
El texto puede presentar algún interés para el estudiante				
El nivel de lengua es adecuado para los estudiantes				
Los textos escogidos tiene relevancia pedagógica y pueden ser de interés				
El vocabulario se ajusta al uso común, no tiene arcaísmos ni voces especializadas				
El estilo es claro y entendible para el estudiante.				

Tabla adaptada de Lazar (2004)

4.5.4 La interacción texto - lector y la respuesta escrita en una segunda lengua

La comunicación fundamental entre lector y texto se da al nivel de las fantasías que se ponen en juego
Cristina Peri Rossi (1991)

El proceso de lectura debe comprenderse desde la interacción entre el texto y el lector. Wolfgang Iser (1993) distingue que en el proceso de lectura hay una interacción central entre la estructura de un texto y su receptor. La interacción desde este autor puede ser entendida como una acción recíproca entre dos o más agentes en el que el resultado siempre es la modificación de los estados de los agentes participantes. Por lo tanto, el texto alcanza su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe. Todas las experiencias de quién lee intervienen en el proceso de lectura: conocimientos, experiencias, emociones. Las situaciones que se tienen en la mente forman una red que determina las evocaciones que produce la lectura y el sentido que se le asigna a su contenido.

Cuando se lee una obra literaria, según Iser (1993), ocurre una interacción en cuyo transcurso el lector recibe el sentido del texto, en el proceso en el que él mismo lo constituye. En lugar de la existencia previa de un código determinado, en cuanto al contenido, surgirá un nuevo código en el proceso de constitución, en cuyo transcurso la recepción del mensaje coincidirá con el sentido de la obra. Es decir que para el lector no hay mensajes preestablecidos lo que permite múltiples interpretaciones de acuerdo con sus experiencias pasadas. Esto quiere decir que el texto trasciende lo meramente impreso. Para Iser todos los textos crean unos “espacios en blanco” que son llenados por el lector a través de su imaginación. A esto Iser lo denomina la respuesta estética que es donde el lector juega un papel activo estableciendo mediante la predicción el sentido del texto.

La obra literaria posee dos polos que se podrían denominar el polo artístico y el polo estético, el polo artístico designa al texto creado por el autor y el polo estético designa la concretización efectuada por el lector... Allí pues, donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria y éste tiene forzosamente un carácter virtual, ya que no puede ser reducido ni a la realidad del texto, ni a las predisposiciones que caracterizan al lector. De esta virtualidad de la obra nace su dinámica la que a su vez forma la condición para el efecto provocado por la obra...

La obra es el hecho – constituido del texto en la conciencia del lector
(Iser 1993)

Jauss (1993) por su parte dice que “la experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, ni mucho menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud respecto a su efecto estético, en la comprensión que goza y en el goce comprensivo.” Por lo tanto la comprensión lectora también proviene del placer estético que puede brindar el acto de lectura.

Desde la teoría de la transaccional de la lectura y la escritura Louise Rosenblatt (1988) manifiesta que la lectura no es un acto plenamente de reproducción de la información sino una experiencia lúdica motivada por el texto. A juicio de Rosenblatt los textos deben entenderse como procesos de transacciones entre autores y lectores cuyo sentido se construye en las prácticas de lectura y escritura. El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que esa palabra despierta en la conciencia del lector. Para Rosenblatt, el habla, la lectura y la redacción comparten un mismo proceso básico: la transacción a través de un texto. En cualquier instancia lingüística, hablantes y oyentes

como así también escritores y lectores tiene solo sus reservorios de experiencias lingüísticas como base para la interpretación, por lo que toda interpretación o todo significado nuevo implican una reestructuración o extensión del acervo de vivencias del lenguaje.

La autora establece que la lectura es una actividad de elecciones por lo que la transacción depende de la selección y organización por parte del observador de acuerdo con sus intereses necesidades, expectativas y experiencia pasada. El lector puede tener una postura predominantemente estética o una postura predominantemente eferente. En la postura eferente el lector se centra particularmente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura; se le presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. En la postura estética el lector presta atención a la cualidad de los sentimientos, ideas, situaciones, escenas personalidades y emociones que le despierta la práctica lectora; aquí prima la atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo. Dado que la lectura es un hecho que ocurre bajo circunstancias especiales, el mismo texto puede ser leído de modo eferente o estético. Es de resaltar entonces que el docente debe tener en cuenta que tipo de lectura va a proponer a sus estudiante, si bien en la lectura influyen aspectos inconscientes por parte del quien lee es fundamental que el docente guie el tipo de lectura de acuerdo a lo que espera de su estudiante. Si su objetivo es reforzar conocimientos particulares de gramática, cohesión, sintaxis, entre otros, deberá hacer énfasis en la lectura eferente, mientras que si prefiere que el texto sirva para transacciones de tipo estético deberá guiar al estudiante hacia una lectura estética. Una lectura centrada más en lo que ocurre en el texto y no en cómo está escrito. La forma de guiar la lectura puede ser a través de preguntas o ejercicios que guíen el proceso de lectura.

Ahora bien, si la lectura de un texto literario es una experiencia estética tal y como lo plantean Iser, Jauss y Rosenblatt en dónde el significado que se extrae de la obra producirá una respuesta estética por parte del lector que puede ser oral o escrita, también otro tipo de textos pueden propiciar este tipo de transacciones.

No podemos perder de vista que la comunicación lingüística también considera actualmente a las artes visuales como textos cuyo enriquecimiento de la experiencia

cultural basada en lecturas híbridas promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva crítica y creativa. Por lo que puede ser aplicable a las interacciones estéticas otro tipo de textos visuales o audiovisuales que pueden producir respuestas estéticas por parte de quien las “lee”. Bien dice Carolyn Heilbrun (1988 citada por Molina) que “vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, contados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas”. (Molina 1988:2). De aquí que consideremos tanto los textos literarios como otro tipo de textos artísticos pueden producir respuestas estéticas más ricas que pueden aprovecharse para intervenciones orales, intercambios culturales o composiciones escritas que favorezcan los procesos de adquisición y aprendizaje de lengua extranjera.

4.5.5 Implicaciones de la teoría de la recepción estética en la enseñanza de lenguas

A los ojos de Roseblantt (1988) la utilidad del juego entre la redacción y la lectura de cada alumno dependerá enormemente de la naturaleza de la enseñanza y del contexto educativo. De aquí que ella proponga algunas pautas que deben guiar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

1. Debemos considerar a la lectura en tanto ayuda al enriquecimiento intelectual y emocional y brinda al escritor un sentido de las potencialidades del lenguaje, y a la redacción en tanto profundiza la comprensión del lector en la atención a la dicción, a las posiciones sintácticas y a las convecciones del género. Esto da a entender que la escritura como la lectura están arraigadas en transacciones mutuamente condicionantes.
2. El tratamiento tanto de la lectura como de la redacción debe ser visto como un conjunto indisociado de habilidades ya que ver cada destreza de manera aislada inhibe la sensibilidad hacia los vínculos orgánicos de los signos verbales y sus objetos. El manipular unidades sintácticas sin un sentido de contexto que las conecte a modo de una relación significativa puede a la larga ser contraproducente.

3. No debe transformarse a los procesos de lectura y escritura en un conjunto de etapas que deben seguirse con rigidez. Hay diferentes puntos de partida, por lo que la enseñanza la lectura y la redacción deberían ocuparse primero y fundamentalmente de la creación de ambientes y actividades en las cuales los alumnos se vean motivados y alentados a buscar en sus propias experiencias para crear significados vivos.
4. El propósito como principio guía para la selección y organización tanto de la redacción como de la lectura. Hay que guiar el proceso.
5. En un ambiente educacional favorable el habla es un ingrediente vital de la pedagogía transaccional. El intercambio grupal frente a las evocaciones personales surgidas de cada texto puede constituir un elemento poderoso que estimule el crecimiento de la capacidad lectora y de la perspicacia crítica.
6. La enseñanza debe centrarse en el aspecto humano de quien habla, lee y escribe.
7. La evaluación implica la construcción de criterios de interpretación que reflejen no solo la presencia de sentimientos personales y asociaciones sino también componentes actitudinales y cognitivos.

4.6. MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

De acuerdo a lo establecido por Tomlinsom (2011) los materiales didácticos son cualquier tipo de recurso usado por profesores o estudiantes cuyo fin es facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua. Desde esta perspectiva los materiales pueden ser diccionarios, fotografías, videos, plataformas multimedia, textos, manuales, guías, fichas entre otros. Pueden ser, informativos, instruccionales experienciales, exploratorios, pueden ser lingüísticos, auditivos kinestésicos. Diseñar un material requiere fijarse en aspectos como el contenido, la presentación física, la forma particular de secuenciar la información, el diseño del mensaje. De ahí que Tomlinson establezca una serie de principios que deben estar presentes en el desarrollo de materiales.

1. Los materiales deben activar la curiosidad, el interés y la atención del aprendiente: esto se logra a través de la novedad el atractivo, el contenido, los colores el diseño.

2. Los materiales deben hacer que el aprendiente se sienta más a gusto: el estilo de la escritura, la distribución de texto en la página.
3. Los materiales deben ayudar al aprendiente a ganar confianza: esto es posible con actividades que motiven y reten al aprendiente y en las que no se sienta extraño o evaluado todo el tiempo.
4. Lo que enseñan los materiales debe ser relevante y útil: el aprendiente debe poder poner en práctica lo que aprende y debe encontrar información.
5. Los materiales deben exponer al estudiante a la lengua auténtica: el material debe contar con actividades donde se usen las estructuras de lengua en contextos específicos de uso.
6. Los materiales deben proveer a los estudiantes oportunidades para usar la lengua con el fin de alcanzar propósitos comunicativos.
7. Los materiales deben tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes: las actividades deben ser variadas para que impacten a todo tipo de estudiantes.
8. Los materiales no deben sólo centrarse en actividades controladas sino también en actividades centradas en la práctica y en el uso real de la lengua.
9. Los materiales deben proveer la oportunidad de retroalimentación que favorezca la mejor apropiación y uso de la lengua.

4.6.1. Diseño de materiales didácticos

Jolly y Bolitho (1998), citados por Tomlinson (2011), presentan una guía en la que se establecen siete etapas para el de diseño de materiales.

1. **Identificación:** en esta etapa se realiza la identificación de las necesidades de los aprendientes teniendo en cuenta el contexto particular y la problemática específica
2. **Exploración:** En esta etapa se debe realizar una exploración de los materiales que existen para dar respuesta a esa necesidad.
3. **Realización contextual:** en esta etapa se buscan textos y contextos apropiados para trabajar en el material.
4. **Realización pedagógica:** en esta etapa se diseñan las secuencias de actividades que permitan cumplir con los propósitos pedagógicos.

5. **Producción física:** en esta etapa se diseña el material y en donde se tienen en cuenta aspectos propios del diseño del mensaje.
6. **Etapa de uso:** en esta etapa el material es aplicado en el aula para comprobar su validez.
7. **Evaluación:** en esta etapa se identifican los aspectos susceptibles de mejora

Las etapas mencionadas anteriormente, serán tomadas en cuenta para el diseño del material complementario que en este caso será una guía didáctica para la enseñanza de la escritura en aula de ELE; la guía estará dirigida a docentes de español como lengua extranjera.

4.6.2. Guía didáctica

La guía didáctica es una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua en la medida que apoyan al profesor brindando algunas pautas que pueden ser utilizadas con el fin de enriquecer la labor docente. Mercer, (1998: p. 195), define la guía didáctica como la “herramienta que sirve para edificar una relación entre el profesor y los alumnos” y Mediano (1998, p.109) afirma que “constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del docente y cuyo objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al profesor integrar los elementos didácticos para la enseñanza de la asignatura”.

Las guías didácticas cumplen diversas funciones. En palabras de Ulloa (2000) la guía ofrece una función de orientación, en la medida que ofrece un prototipo de acción para la realización de actividades planificadas; una función evaluadora en la medida que brinda pautas para la retroalimentación. Por su parte Roldán (2013) dice que las guías cumplen una función motivadora, en la medida que despierta el interés de quien la lee; una función facilitadora ya que propone metas claras, integra teoría con práctica y orienta distintas actividades y ejercicios, en correspondencia con la teoría; y una función organizativa y dialógica ya que fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático, y ofrece sugerencias que fomentan el dialogo.

La elaboración de una guía requiere de una estructura interna. De acuerdo con Delolme (1995), citada por Muñoz (1999), los siguientes elementos son esenciales en la elaboración de guías didácticas:

1. Título
2. Introducción, presentación o prólogo
3. Objetivos
4. Desarrollo temático
5. Resúmenes
6. Ejercicios de autoevaluación
7. Respuesta a los ejercicios de autoevaluación
8. Glosario
9. Bibliografía e índice.

Adicional a estos aspectos es necesario como lo manifiesta Uría (2001:137) la preparación de las actividades en el desarrollo de las guías debe cumplir las siguientes condiciones: “estar definidas con claridad, ser coherentes con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ser variadas en contenido y forma, deben ser motivadoras, atractivas para los intereses del usuario y debe ser medios para conseguir aprendizajes”. De ahí que se tengan en cuenta aspectos como los objetivos, el nivel del usuario, el contexto, la estructura en la que se tendrán en cuenta aspectos como el espacio, la forma de presentar el contenido, la cantidad de información que se puede brindar, los tipos de instrucciones y el aspecto visual.

En resumen, los elementos teóricos presentados hasta aquí se tendrán en cuenta en la elaboración de la guía didáctica para docentes. (Ver anexo guía didáctica).

5. MARCO METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación (Proyecto de Aplicación Práctica) está inscrito dentro del enfoque cualitativo. En este enfoque se busca que el investigador observe, analice, describa e interprete las experiencias que se dan en un contexto determinado para ofrecer soluciones a un problema. De acuerdo con Sandoval (1996) asumir una óptica de tipo cualitativo exige un esfuerzo de comprensión de sentido de lo que los otros nos quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades para así poder hacer la interpretación y el diálogo que brinden la posibilidad de construir generalizaciones, que ayuden a entender los aspectos comunes en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que los otros desarrollan su existencia. De aquí que Hernandez (2007) afirme que “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo trasforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. Es así como el investigador parte del análisis de una realidad particular donde intervienen las diferentes experiencias de los participantes a fin de proponer una posible solución.

Por otra parte, cabe mencionar que la investigación cualitativa de acuerdo con Ruiz (1996) está sometida a un proceso de desarrollo idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. Para este autor el método cualitativo tiene cinco características que comento a continuación. En primer lugar su objetivo es la captación y reconstrucción de significado, en la medida que pretende captar el significado de las cosas más que sólo describirlas; en segundo lugar, su lenguaje es conceptual y metafórico; en tercer lugar, su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado; en cuarto lugar, su procedimiento es más inductivo que deductivo; en quinto lugar la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora ya que intenta captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso.

A fin de complementar lo anterior Taylor y Bogdan (1992), plantean algunos otros rasgos propios de la investigación cualitativa que se enuncian a continuación:

- ✓ Es inductiva. Su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- ✓ Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- ✓ Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- ✓ Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- ✓ No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- ✓ Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- ✓ Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- ✓ Es rigurosa. Los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo. (Interpretación y sentidos compartidos).

Algunas de las características enunciadas son vinculantes con esta investigación ya que no partimos de una hipótesis sino de información que lleva a un procesamiento inductivo de la información; por otro lado también se intenta más que describir una realidad interpretar las experiencias y actuaciones que se dan en un escenario determinado a fin de proponer una posible solución. Conviene mencionar que la intención de este trabajo es la de enriquecer los procesos de enseñanza de la escritura en el aula mediante el diseño de una guía didáctica dirigida a docentes de ELE.

Por otra parte, en palabras de Neuman (1994) en Hernandez et al (2007), el enfoque cualitativo utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible de acuerdo con las necesidades específicas de un grupo y de una situación particular. Es válido aclarar que existen distintos tipos de diseños metodológicos en el campo de la investigación cualitativa que ofrecen alternativas a la pregunta de ¿cómo investigar? De aquí la importancia de escoger una tipología que nos oriente hacia la toma de decisiones respecto del diseño que utilizaremos como marco para desarrollar nuestra investigación. En la medida que este proyecto se enmarca dentro del análisis de la enseñanza de lenguas se requiere, bajo el marco del enfoque cualitativo, un método de investigación que dé cuenta de esta realidad particular.

En el libro *Second Language Research Methods*, Seliger y Shohamy (1989) hacen una distinción entre diferentes tipos de investigación que puede ayudar a entender y conocer el fenómeno de la segunda lengua. Ellos establecen tres tipos de investigación entre las que se encuentran la investigación teórica, la aplicada y la práctica. La primera se centra en la construcción de modelos teóricos que expliquen cómo se da la adquisición de segundas lenguas. Si bien en el presente trabajo no se tiene la intención de proponer nuevos constructos teóricos sí se apoya en la teoría en la intención de comprender cómo se adquiere la competencia escrita y qué tipos de estrategias conceptuales se deben usar en su aprendizaje y enseñanza. En segundo lugar, se encuentra la investigación aplicada, que busca resolver un problema particular y busca encontrar respuestas mediante la aplicación de los constructos teóricos lingüísticos en contextos particulares de adquisición de lengua. Si bien el alcance de este trabajo no llegará hasta la validación de teorías, sí diseña una guía que permite al docente la enseñanza de la escritura mediante diferentes enfoques que se puedan implementar en el salón de clase. Por tanto esta investigación toma elementos de la investigación aplicada ya que pone una serie de principios teóricos sobre un producto en específico que será usado en un contexto particular de enseñanza. En tercer lugar, se encuentra la investigación práctica que tiene como objetivo mostrar un producto que pueda ser usado en un escenario específico de enseñanza. De este modo, el trabajo se enmarca en este tipo de investigación en la medida que el compromiso será el de entregar una guía didáctica como material complementario para que brinde posibilidades didácticas para el

docente a fin de que éste pueda ayudar a desarrollar en sus estudiantes habilidades para la expresión escrita.

Con el fin de delimitar esta búsqueda podemos establecer que la presente investigación se ubica dentro del marco de la investigación práctica en la medida que los conceptos y constructos teóricos servirán para el desarrollo de material didáctico de apoyo para el docente, que contribuya al desarrollo de la competencia escrita de los aprendientes.

12.1 Herramientas de recolección de datos

Para llevar a cabo esta investigación práctica-aplicada, es necesario especificar las herramientas diseñadas y empleadas para la recolección de datos con el fin de sustentar la propuesta. Entre los instrumentos utilizados se encuentran los siguientes:

5.1.1 La entrevista

Según Hernandez (2010) la entrevista en la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible, íntima y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona y otra u otras. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernandez 2010). La entrevista abierta permite que los participantes expresen sus experiencias, perspectivas de una manera más desinhibida, lo que permite detectar y recolectar datos que son difícilmente observables en este caso percepciones sobre la producción escrita y la literatura en la enseñanza de ELE.

5.1.4. Cuestionario

El cuestionario, conforme con Seliger y Shohamy (1989) y Hernandez et al. (2007), consiste en un conjunto de preguntas que permiten medir y obtener datos con una o más variables de un tema y una población específica. Es una herramienta que busca recolectar datos que no son fácilmente observables. Los cuestionarios pueden ser abiertos, semicerrados, semiabiertos. En este caso se utilizó un cuestionario para el docente. Se trató de cuestionarios semiabiertos, adaptados a partir de las teorías de la escritura.

5.1.5 Recopilación documental y bibliográfica

La recopilación bibliográfica, de acuerdo con Cerda (2000) consiste en la revisión de libros, artículos y textos en general que se relacionen con el tema de investigación. Por medio de este instrumento se hizo una revisión tanto de textos que aportaran fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos y también se revisaron los manuales de ELE Aula Internacional 4, Prisma B2 y Abanico. La revisión y el análisis de los documentos mencionados permitieron la definición del problema, la exposición de los antecedentes, la construcción del marco teórico y el desarrollo de la propuesta.

Teniendo en cuenta las anteriores herramientas de recolección de datos, estas fueron contrastadas mediante el método de triangulación de datos que según Hernández et al. (2010), permite analizar la información desde diferentes puntos y así arrojar un resultado más fiable de la problemática, para luego organizarlo y relacionarlo con la ruta metodológica propuesta. Por su parte Denzin (1970) afirma que es la combinación de dos o más fuentes de datos en el estudio de un fenómeno singular. A continuación presentaremos las etapas que se usaron para el desarrollo del material didáctico.

5.2 Ruta metodológica

Los diseños metodológicos de investigación, corresponden a distintas estrategias para responder a la pregunta de investigación, y satisfacer así la finalidad y los objetivos de la misma. De ahí que entendamos que en el desarrollo de cualquier tipo de material es necesario definir una ruta metodológica que permita una fácil ejecución. En este caso tomamos la ruta metodológica propuesta por Jolly and Bolitho en (Tomlinson, 1998, p 114, 115) quienes proponen seis etapas para el desarrollo de un material didáctico. Los pasos propuestos son los siguientes: identificación de una necesidad para el desarrollo del material, exploración de dicha necesidad, realización contextual del mismo, realización pedagógica, su producción física y, finalmente, uso y evaluación del material. A continuación se describen cada una de estas etapas en los términos de esta aplicación práctica.

1. Identificación de necesidades: Esta etapa hace referencia a definir la situación problemática que debe ser intervenida y mejorada y que justifique el desarrollo de la propuesta. Desde esta investigación se reconoce la importancia del desarrollo de la competencia escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que hace parte de una de las habilidades comunicativas de la lengua, adicional a que el mundo letrado en el que se desenvuelve la sociedad hoy día obliga, a aquellos que quieran desenvolverse de manera adecuada en el mundo académico, laboral y social, conocer las convenciones tanto del discurso oral como del escrito.

Otro aspecto a ser contemplado en la identificación de necesidades es tener en cuenta el contexto y el perfil particular de la población a ser intervenida. Como se ha mencionado el material ha sido diseñado para el docente de ELE que busca herramientas para la enseñanza de la destreza escrita en el aula. En las entrevistas informales se evidenció la necesidad de que los docentes posean conocimientos que les permitan promover la destreza escrita ya que a su juicio la escritura es de las destrezas más difíciles de aprender y por lo tanto de enseñar. De ahí que manifiesten que puede ser una contribución valiosa para dinamizar la práctica de la enseñanza de la escritura el desarrollo de una guía didáctica docente.

Para la identificación de necesidades también se tuvo en cuenta la recopilación y revisión de trabajos que tuvieran que ver con este tema adicional al diseño de instrumentos de medición que permitiera identificar de manera adecuada la problemática. En primer lugar se realizó una revisión de trabajos de investigación relacionados con el tema que nos permitieran identificar el papel de la escritura en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras y ELE. Los resultados obtenidos denotan que hay una marginalización de la enseñanza de la escritura en la investigación académica, en los materiales de texto y en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se presenta en la situación problema.

En segundo lugar, la encuesta permite evidenciar que la destreza escrita es a la que menos tiempo se le dedica y que la mayor parte de las actividades que se hacen en el aula son para promover la destreza oral, datos que nos permiten intuir que se entiende la expresión escrita como un ejercicio aislado de las otras destrezas de la lengua. Adicional se evidencia que la

escritura es trabajada en su mayor parte desde una perspectiva de producto ya que en la evaluación si bien se le da énfasis al propósito comunicativo se hace desde la corrección gramatical. Sumado a esto la mayoría de profesores afirman que no se tienen en cuenta en la evaluación las habilidades que requiere el estudiante en la composición de un texto ni la motivación del alumno frente al ejercicio escritural. Por otra parte los docentes afirman que los libros de texto ofrecen pocas situaciones específicas para producir textos y que los manuales no incluyen actividades de escritura grupal, denotando así que la oralidad se entiende desde una perspectiva de interacción y la escritura desde una perspectiva individualista y al margen de la comunicación con otros.

En tercer lugar, la revisión de libros de texto (Aula Internacional 4 y 5, Abanico y Prisma B2) permitió validar la información ofrecida por los docentes con respecto a los manuales. Como se señala en la situación problema los libros de texto ofrecen pocas oportunidades de escritura y se centran en actividades desde una sola perspectiva teórica haciendo que la enseñanza de la escritura se haga desde ejercicios poco motivantes, repetitivos y sea vista desde una perspectiva meramente instrumental y por lo tanto menos interesante para el estudiante. Otro aspecto que evidencia la revisión de los libros de texto es que se presentan situaciones limitadas de escritura y que no se trabaja esta destreza integrada con las otras. La mayor parte de ejercicios de escritura que se presentan son la elaboración de resúmenes de textos, organizar frases, completar espacios en blanco pero no con el propósito de enseñar a escribir sino de ejercitar una estructura gramatical o hacer un ejercicio de comprensión de lectura. Adicional los textos que se ofrecen al estudiante son en su mayor parte artículos de internet o crónicas y se dejan de lado los textos literarios y cuando se usan son para comprensión de lectura. Adicional se identifica que el texto literario se usa solo para comprensión escrita desperdiciando todo su potencial didáctico para promover respuestas escritas por parte del estudiante y como modelo de lengua idóneo.

En consecuencia, se encuentra la necesidad de ampliar y potenciar las estrategias para la enseñanza de la expresión escrita mediante un material complementario para el docente. De aquí que se proponga una guía didáctica que aborde diferentes tipos de actividades desde diferentes enfoques teóricos a fin de hacer un abordaje más holístico en cuanto a la

enseñanza de ésta destreza y de esta manera ayudarle a ofrecer a sus estudiantes excusas para la escritura y de esta forma ayudar a complementar el trabajo en el aula.

2. Exploración: Esta etapa se refiere a la manera en que se recolecta la información y que ayuda a validar la necesidad expuesta en la investigación. En el anterior apartado se explicaron los diferentes instrumentos de medición usados con el fin de recopilar y organizar la información. Esos instrumentos permitieron evidenciar que las estrategias de enseñanza de la escritura no son suficientes en algunos casos, que los libros de textos ofrecen pocas ocasiones específicas para la creación de textos, que la escritura se trabaja desde una perspectiva meramente instrumental y por lo tanto menos motivante y que la dificultad que entraña escribir y por lo tanto su enseñanza requiere de diversas estrategias que permitan brindar al estudiante más ocasiones para entrenarse en el desarrollo de esa destreza. También se evidencia que los textos literarios que se usan son repetitivos, poco motivantes y en algunas ocasiones poseen un lenguaje arcaico o están alejados de la experiencia de los estudiantes. Por lo tanto se pudo establecer la importancia de ampliar las posibilidades y ofrecer múltiples opciones desde diferentes perspectivas didácticas a fin de contribuir en los procesos de enseñanza.

3. Realización contextual: esta etapa se refiere al diseño de material que responda a un contexto específico de enseñanza y a una población determinada. Todo material debe estar pensado para integrarse a un contexto específico de enseñanza para que haya una mayor coherencia entre los contenidos y la población a la que va dirigida. En nuestro caso la propuesta está dirigida a docentes de ELE, cuya lengua materna es el español y cuya práctica pedagógica esté enmarcada en el enfoque comunicativo.

La propuesta está pensada para un nivel de lengua B2 de acuerdo a los contenidos del Marco europeo de referencia para las lenguas y el Plan Curricular del instituto Cervantes, aun así, muchas de las actividades pueden ser usadas en otros niveles dependiendo las necesidades específicas en el aula de ELE y la selección de textos literarios que bien pueda hacer el docente.

El material se plantea como una herramienta flexible de consulta para quienes sean responsables de la enseñanza de la destreza escrita y para los que estén interesados en propiciar escenarios creativos y motivantes de escritura.

4. Realización pedagógica: en esta etapa se tienen en cuenta los principios pedagógicos que sirven como base para el desarrollo de la propuesta. En la presente investigación la realización pedagógica tiene como principal objetivo asumir posturas pedagógicas frente a la enseñanza de la escritura.

En nuestra propuesta identificamos que centrarnos en un sólo enfoque didáctico era limitante y además no permitía un desarrollo integral de la competencia escrita por lo que la guía se sustenta en diferentes enfoques didácticos (En la forma, en las funciones, en la expresión creativa, en el proceso) de la enseñanza de la escritura enmarcados dentro del enfoque comunicativo de la lengua (enfoque basado en la forma, en el proceso, en las funciones, en la expresión creativa) categorizados por autores como Hyland, Palapanidi y Cassany. En la realización se tuvo en cuenta que las actividades apuntaran a favorecer el aprendizaje de la expresión escrita y que los textos literarios seleccionados fueran acordes al nivel de lengua y que las actividades sugeridas propiciaran escenarios significativos y de comunicación para el estudiante.

En primer lugar nos basamos en las teorías de adquisición del código escrito planteadas por Krashen y Smith las cuales justifican el uso de textos literarios en nuestra propuesta. Para estos autores la lectura de buenos modelos de escritura es mucho más efectiva para la adquisición del código escrito que la instrucción gramatical. En cuanto a la teoría del filtro afectivo se considera que el texto literario puede ser más motivante para el estudiante en la medida que propicia transacciones de tipo estético gracias a que despierta en el estudiante emociones y evocaciones gracias a sus componentes creativos, lúdicos y humanos, permitiendo respuestas escritas mucho más ricas y variadas.

En segundo lugar, en cuanto a la perspectiva teórica desde la que se trabaja la literatura nos basamos en la distinción que hace Maley de la literatura como apropiación, entendida ésta como un camino para activar, comprometer, dialogar con los textos, para ayudar a los estudiantes a aprehender de ellos y así luego aprehendan del exterior. La Literatura es

entendida desde un movimiento de adentro hacia afuera, de ahí que se busque que el estudiante se meta en la piel del texto para luego promover usos independientes del lenguaje, de ahí que nuestra propuesta promueva escenarios para la creación la interacción con el texto, y no sólo el consumo de él.

De lo anterior surge que nos basemos en las teorías de la recepción estética literaria propuesta por autores como Iser, Jaus, Eco y Rosenblatt en el que se entiende el texto como algo incompleto que debe ser actualizado y que requiere cooperación por parte del autor para ser actualizado y así cobrar significado. Esta teoría también es aplicable a otro tipo de textos como los gráficos o los audiovisuales que también pueden generar evocaciones, y respuestas de tipo estético. En consecuencia desde nuestra investigación se entiende el proceso de lectura y escritura como una experiencia estética en la medida que el lector se concentra en lo que está viviendo mientras lee y guiado por el texto crea imágenes y situaciones que pasan a convertirse en parte de la experiencia de escritura.

Para concluir, la realización pedagógica de nuestra guía se basa en un híbrido que tiene como base las diferentes perspectivas didácticas de la escritura atravesadas por la teoría de la transacción estética y la literatura como apropiación. (Anexo 3)

5. Producción física: esta etapa se refiere a todos los aspectos relacionados con la producción del material en cuanto al armado y el diseño. Aspectos como la diagramación, los colores, las imágenes, el tipo de fuente, el formato y el tamaño son relevantes en este punto. Si bien el material está diseñado para el docente no por esto se descuidaron aspectos gráficos y de organización del contenido por lo que se buscó que fuera un material llamativo, estéticamente agradable a la vista, que fuera interesante y práctico para su uso. Al ser un material de consulta es necesario que la producción gráfica genere interés y brinde herramientas estructuradas adecuadamente para que cumpla con su objetivo. También debe garantizar la fácil localización de la información. Por lo tanto todos estos aspectos deben ser producto de un diseño adecuado al propósito de la guía.

5.1. Diseño: para el diseño de este material se han tomado como referencia los principios de diseño del mensaje de Petterson (2013) que presentamos en el siguiente cuadro.

Armonía	Acceso a la información	Costos de información	Ética de la información
Proporción estética	Facilitar la atención	Facilitar la percepción	Calidad de la seguridad
Definición de problemas	Facilitar Procesamiento	Facilitar memorización	Proveer énfasis
Proveer estructura	Proveer Claridad	Proveer simplicidad	Proveer unidad

De acuerdo con Petterson los principios anteriores deben contribuir al desarrollo efectivo y eficiente de mensajes. Los principios mencionados se dividen en cuatro grandes categorías.

Principios Funcionales: este grupo incluye seis principios entre los que se encuentran definir problema, proveer estructura, proveer claridad, proveer simplicidad, proveer énfasis, proveer unidad.

En esta guía didáctica se ha tenido en cuenta tanto la definición de un problema que presentamos en el análisis de necesidades con el propósito de saber que se quiere comunicar ya que esto nos permitió hacer una elección adecuada de los elementos para poder hacer una composición atractiva de ellos. En la guía se tuvo también en cuenta la percepción visual de los lectores a fin de tener en cuenta el tipo de recorrido de la vista, así como conceptos de contraste, percepción de figuras y fondos, trayectoria de la luz y demás aspectos que participan en el proceso de comunicación del mensaje para que la información presentada fuera clara simple y que a través del color y la estructura se proveyera unidad y simplicidad en los contenidos presentados.

Principios administrativos: este grupo incluye acceso a la información, costos de información, ética de la información y calidad de la seguridad.

En la guía se buscó que hubiera facilidad de acceso a la información a través de una tabla de contenido y de la organización de capítulos que permiten ubicar la información de manera rápida. También se han respetado los derechos de autor y se han realizado dado crédito a los autores de los textos y las imágenes. Por otra parte se han considerado los costos tanto de diagramación como de impresión del material como también el tiempo que puede llegar a demorar el docente en la lectura de cada apartado así que se ha tratado de ser sintético tanto en las instrucciones para ahorrar tiempo en la lectura del material. Finalmente, se han hecho varias copias del material para garantizar su seguridad y se ha tenido cuidado en que la información presentada evite brindar información errónea o confusa.

Principios estéticos: en este grupo se incluye armonía y proporción estética.

En nuestro material se ha tenido en cuenta que no haya saturación de contenidos que las imágenes y los textos estén ubicados de manera adecuada en la página a fin de brindar al lector una experiencia agradable. El uso del color, las imágenes, el tipo de fuente utilizada la estructura de cada página ha sido pensada para que sea agradable a la vista y motive a la lectura.

Principios Cognitivos: en este grupo se incluyen los principios de facilitar la atención, facilitar la percepción, facilitar el procesamiento, facilitar la memoria.

En nuestro material el uso de las imágenes y de los colores y de cuadros busca facilitar la memoria para que se puedan comprender de manera sencilla los conceptos. Se evita presentar elementos innecesarios que puedan distraer y por el contrario las imágenes que se presentan buscan apoyar a los textos para una mayor comprensión. De ahí que imágenes y textos tengan una conexión cercana a fin de reforzar los contenidos. Alguna información se presenta en cuadros y con colores diferentes para ayudar a la memorización y a facilitar su procesamiento.

Contenido: la cartilla está estructurada de la siguiente manera: una portada atractiva, seguida por un índice en el cual se hace una presentación de la estructuración de la guía. Luego se presenta una introducción seguida por un capítulo enfocado a definir la competencia escrita. Luego se presentan cuatro capítulos, cada capítulo presenta entre

6. Evaluación: en esta etapa se hace una validación del material a fin de determinar sus carencias y fortalezas. Las personas que realizaron la evaluación serán docentes de ELE mediante una rejilla que permitirá evaluar cuatro aspectos: la adecuación y pertinencia, los contenidos, el diseño gráfico y la metodología. La rejilla fue propuesta por las profesoras Marisol Triana y Ana Maria Rojas de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE y ha sido adaptada para poder validar el material propuesto. (Ver Anexo 3)

PARAMETROS A EVALUAR
A. Adecuación y pertinencia
1. ¿La guía responde a las necesidades de la población para la cual fue concebida?
2. ¿Presenta ejercicios de acuerdo con los enfoques didácticos de la escritura planteados?
3. ¿Los textos literarios escogidos son aptos y acordes con las actividades planteadas?
B. Contenidos
1. ¿Los objetivos de la guía son claros y corresponden a lo que se busca?
2. ¿La guía presenta una estructura clara?
3. ¿Las actividades son pertinentes, actualizadas e interesantes para el docente?
4. ¿Las actividades se desarrollan de una manera coherente y dosificada?
C. Metodología
1. ¿Las explicaciones didácticas son claras y guían suficientemente al docente?
2. ¿La metodología empleada facilita la comprensión para la enseñanza de la escritura?
3. ¿Las actividades son variadas, atractivas y permiten desarrollar la competencia escrita?
D. Diseño gráfico
1. ¿El índice ayuda a identificar la organización de la guía?
2. ¿El material gráfico enriquece el contenido y apoya al docente?
3. ¿El diseño gráfico es equilibrado y ayuda a la comprensión de los contenidos?
4. ¿El diseño gráfico permite el uso del texto de manera didáctica: espacios, tamaños, marcaciones y tipografías?
5. ¿El formato del material es adecuado para su uso?
6. ¿El diseño gráfico enriquece el contexto de aprendizaje?

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados de nuestra investigación parte del pilotaje de la guía didáctica diseñada, consolidado a partir de los resultados de la matriz de evaluación aplicada a cuatro docentes de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana (ver anexo 3). Dicha matriz de evaluación se divide en cuatro grandes apartados que responde a la adecuación y pertinencia, contenidos, metodología, y diseño gráfico.

En la primera categoría se indagó acerca de la consistencia del material con respecto a las necesidades de la población para la cual fue concebida. Los evaluadores encontraron que la

guía es un aporte valioso al profesor de ELE ya que le ofrece una fundamentación teórica sumado a una serie de propuestas que seguramente enriquecerán la práctica docente. También los evaluadores manifiestan que la guía se adapta completamente al nivel previsto (B2) y que existe correspondencia entre la teoría y los ejercicios propuestos.

En la segunda categoría referente a los contenidos se da cuenta de la claridad en los objetivos de la guía y la estructura y la coherencia de las actividades propuestas. En este apartado los evaluadores afirmaron que la estructura de la guía es clara y que tanto títulos como objetivos y unidades temáticas están bien diferenciados por los colores. Uno de los docentes afirmó que el contenido ayuda a que el docente aprenda de otros temas y que en ese sentido es un material que ayuda a propiciar la reflexión y que motiva al docente a aprender de otros temas. En cuanto a la claridad de los objetivos de la guía una de las docentes sugiere que se ubiquen al inicio de la guía, pues aunque están explícitos a lo largo de las actividades, considera que es necesario presentarlos de manera separada.

En la tercera categoría de metodología se hace referencia a la claridad de las explicaciones, a si la metodología facilita la enseñanza de la escritura y si las actividades son variadas y permiten desarrollar la competencia escrita. Frente a estos aspectos los evaluadores manifestaron que las explicaciones son claras y guían al docente y permiten darle un soporte teórico al material que se lleva a clase. Una de las docentes manifiesta que aunque las explicaciones son demasiado claras y directivas se podría aligerar un poco el tono de las instrucciones. En relación a la metodología los docentes manifiestan que las metodologías sugeridas pueden guiar y motivar la escritura de manera amena y divertida sustentándose en bases teóricas. Una de las docentes manifiesta que le quedan bastante claras las diferencias entre los diferentes enfoques didácticos lo cual es útil para su labor como docente. En cuanto a las actividades, las docentes afirman que son muy interesantes, variadas y que motivan y son flexibles en tanto pueden graduarse a otros niveles de lengua y que se describen de manera sencilla y amena. Por su parte, una de las docentes manifiesta que le parece muy acertado haber escogido la literatura para guiar los ejercicios de escritura ya que le permite al docente guiar a sus estudiantes al aprendizaje de la lengua de manera fresca y amena.

En la cuarta categoría de diseño gráfico que tiene que ver con los elementos gráficos de la guía que faciliten su lectura, la ubicación de los contenidos y el aprendizaje, los evaluadores concluyeron que el diseño gráfico facilita la utilización de la guía y es bastante adecuado en cuanto al equilibrio de imágenes, texto, color lo cual permite una fácil comprensión de los contenidos. La guía es considerada por una de las docentes de carácter flexible, de fácil uso y manifiesta que el manejo de los colores permite identificar fácilmente los contenidos. Según otra de las docentes el uso de textos e imágenes resulta muy motivante y permite crear una atmosfera que invita a todo momento a la escritura.

Frente a los comentarios generales, los docentes se manifestaron muy motivados hacia la guía e hicieron sugerencias en cuanto a cuestiones de forma. Todas las consideraciones fueron tomadas en cuenta para mejorar el material entre ellas se encuentran las siguientes:

- En todo material didáctico se deben tener en cuenta aspectos orto-tipográficos (tildes, mayúsculas). En consecuencia todas las faltas encontradas fueron corregidas.
- En todo material didáctico se debe tener ser más directo y específico en las instrucciones de las actividades. En consecuencia se suprimieron las redundancias y las perífrasis verbales que no aportaban en la explicación y por el contrario hacían más larga la instrucción.

Por último se destaca que los docentes se manifestaron bastante entusiasmados con la guía y manifestaron que era un aporte valioso al campo de la enseñanza de ELE y en particular de la escritura. Además, manifestaron que es necesario seguir por este camino en el que se tenga en cuenta la dimensión humana y creativa de la lengua y de quien la aprende.

7. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones extraídas del desarrollo del proyecto de aplicación práctica. Estas responden al interrogante: *¿Qué tipo de material didáctico facilitaría al docente de ELE la enseñanza de la expresión escrita través de la literatura?* Las conclusiones dan respuesta también a los objetivos específicos planteados y se reflexiona sobre posibilidades de futuras investigaciones relativas al tema.

En relación con el interrogante central la pregunta fue respondida ya que:

- ✓ Se diseñó un material complementario (guía didáctica dirigida al docente) “pretextos literarios y gráficos para desarrollar la expresión escrita en clase de ELE”, la cual presenta una serie de posibilidades para trabajar actividades de escritura en clase y que están basadas en diferentes enfoques teóricos a fin de apoyar los procesos de enseñanza de español como lengua extranjera.
- ✓ La guía didáctica fue considerada un elemento útil y valioso ya que ofrece una fundamentación teórica y una serie de propuestas que enriquecen y dinamizan la práctica docente.
- ✓ Se considera que el material presentado enriquece los conocimientos del docente y le permite ampliar su campo de conocimiento, además de exigirle aprender temas nuevos.
- ✓ La guía didáctica es considerada flexible ya que las actividades pueden ser adaptadas a diferentes niveles de lengua en relación con las necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, en relación con el primer objetivo que hace referencia a identificar principios conceptuales, metodológicos y estrategias didácticas que pudieran ser utilizadas en la enseñanza de la escritura del español como lengua extranjera para un nivel B2 se concluye que:

- ✓ Hyland(2003) al hacer una distinción de los diferentes enfoques didácticos de la escritura presenta una serie de actividades por las que se caracteriza cada enfoque. Cada enfoque sirve para desarrollar una serie de habilidades particulares en el estudiante que se complementan para desarrollar la competencia escrita.
- ✓ Cassany (2005) sugiere que la enseñanza de la escritura se debe hacer desde diferentes perspectivas teóricas pues hacerlo desde una sola puede ser empobrecedor para el proceso de aprendizaje del estudiante.
- ✓ Krashen (1982) y Smith (1983) ponderan la necesidad de que se favorezcan frente a la instrucción gramatical los procesos de lectura como elemento idóneo para el aprendizaje de la escritura y en especial de la lectura de buenos modelos textuales como la literatura.
- ✓ Maley (2000) considera que la literatura debe trabajarse desde una perspectiva de la apropiación, en la medida en que se propicia la interacción con el estudiante y se da una mayor motivación en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

- ✓ Rosenblatt (1988) afirma que el texto literario promueve respuestas orales y escritas mucho más ricas en la medida que genera evocaciones, recuerdos, transacciones estéticas en el lector.
- ✓ El aprendizaje de la competencia escrita requiere de actividades variadas que ayuden al estudiante a desarrollar tanto conocimientos como habilidades y actitudes que favorezcan los procesos de escritura de ahí la importancia de tener claridad qué tipo de enfoque conviene a las necesidades particulares de su estudiante.
- ✓ El aprendizaje de la competencia escrita requiere de modelos textuales idóneos como los textos literarios en la medida que son más motivantes y tienen mayor riqueza lingüística que otros textos más restrictivos.
- ✓ El docente debe integrar las actividades de escritura con las otras destrezas, no se puede trabajar la expresión escrita como un elemento aislado del proceso de aprendizaje de una lengua.
- ✓ El docente debe entender que la expresión escrita no es un ejercicio solitario y que se puede trabajar de manera grupal con el fin de ayudar al estudiante a resolver problemas de manera colectiva.

En relación al segundo objetivo que busca visualizar el tratamiento que se le da a la escritura en los libros de texto y en las prácticas de enseñanza en el aula se concluye que:

- ✓ Las actividades de la expresión escrita son a las que menos tiempo se les dedica en los procesos de enseñanza de lengua, surge la necesidad de integración y equilibrio en términos de tiempo entendiendo que los ejercicios de escritura ayudan a aprender la lengua no solamente a escribir.
- ✓ Los manuales revisados no ofrecen situaciones específicas para producir textos. Por lo tanto se hace necesario hacer una revisión más exhaustiva que permita valorar los efectos de esta ausencia en el aprendizaje del estudiante.
- ✓ Los ejercicios de escritura que suelen proponer los manuales son repetitivos, no promueven el trabajo grupal, no integran otras destrezas y no contemplan un posible lector.
- ✓ La enseñanza de la escritura se asume desde una perspectiva del producto tanto en los libros de texto como en el aula de clase, dejando de lado factores del proceso y

factores afectivos.

En cuanto al tercer objetivo de identificar qué actividades pueden ser las más indicadas y de mayor utilidad para la enseñanza de la escritura se concluye que:

- ✓ Las actividades más apropiadas son aquellas que involucran al alumno de manera activa y que integran las otras destrezas como la comprensión y la producción oral.
- ✓ También se concluye que actividades que favorezcan el trabajo grupal son mucho más motivantes en los procesos de escritura (planeación, revisión, textualización, obtención de ideas) que las que se hacen en solitario.
- ✓ Todas las actividades, independiente del enfoque en el que se enmarquen, pueden ayudar al estudiante en tanto se adapten a sus necesidades particulares.
- ✓ Actividades en las que el estudiante disminuya su nivel de ansiedad y se sienta “jugando con la lengua” pueden favorecer los procesos de adquisición.

De acuerdo con el objetivo de determinar criterios para la selección de textos literarios para ser usados en el aula de ELE se concluye que:

- ✓ Los textos que se escojan deben ser cortos con un lenguaje cercano a la experiencia del estudiante, contemporáneo y sin arcaísmos.
- ✓ Deben ser interesante y motivador es para el estudiante y así mismo tener un nivel de profundidad que rete al estudiante.
- ✓ Debe ser un modelo lingüístico que presente una lengua similar a la que está aprendiendo el estudiante.
- ✓ Que tenga un potencial afectivo que pueda despertar diversas emociones o evocaciones en el estudiante.
- ✓ Que tenga potencial ilustrativo en tanto pueda ser representado mediante dibujos u otras artes.

En relación al objetivo de identificar los principios didácticos que permitan el diseño de una guía didáctica para la enseñanza de la escritura a través de la literatura se concluye que:

- ✓ Para la realización de una guía didáctica es necesario seguir unas etapas que según

Jolly and Bolitho (1998, citados en Tomlinson, 2011) son: identificación de una necesidad, exploración de la necesidad, realización contextual, realización pedagógica, producción física y evaluación.

- ✓ Se evidencia la necesidad de ampliar estrategias para la enseñanza de la escritura en el aula de ELE desde los diferentes enfoques didácticos.
- ✓ Los ejercicios de escritura que los libros ofrecen están planteados desde una sola perspectiva teórica (enfoque en la forma) de ahí la necesidad de ampliar y mostrar más opciones que permitan enriquecer este campo.
- ✓ La realización de una guía presupone tener en cuenta tanto factores estéticos en el diseño como la conceptualización de principios y propuestas teóricas.

Para finalizar, este proyecto abre la posibilidad de profundizar y abordar en futuras investigaciones un trabajo holístico de la expresión escrita integrado con las otras destrezas de la lengua contemplando también la literatura como un elemento que enriquece y ayuda a la práctica docente en la enseñanza de lenguas. Además motiva a los docentes a sugerir nuevas actividades y a profundizar en las propuestas presentadas, mediante la ampliación y la creación de nuevos materiales o actividades adaptados a otros niveles y que mejoren o complementen las actividades sugeridas a lo largo de la guía. También queda abierta la posibilidad de que se indague acerca de los efectos que pueda tener el desarrollo de las actividades propuestas en el desarrollo de la competencia escrita del estudiante.

8. REFERENCIAS

- AGRAY, N (2000) *Cuentos cortos suramericanos en la enseñanza de ELE*, Universidad Antonio Nebrija, España (Tesis de Master)
- ARAYA, L. (2007) *¿Qué nos pasa en escritura? hipótesis sobre los problemas de enseñanza de lengua*. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura.
- ARTUÑEDO, B y GONZALES, T. (2009) *Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE*, Marco ELE, didáctica del español lengua extranjera.
- AVENTIN (2004) *Del contexto al texto: el texto literario en ELE. reflexiones y propuesta*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.
- BARBOSA M. I. (2011). *Acerca de la función de lo estético-cognitivo en el proceso de lecto-escritura para la adquisición de segundas lenguas*, Innovaciones educativas, Universidad de Puerto Rico.
- BARTHES, R (1986) *El placer del texto y lección inaugural*. México, Siglo XXI.
- BERNAL M. M. (2011) *La literatura en el aula de ELE*, trabajo de fin de Master, Universidad de Salamanca. España.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CADLIN C. and HYLAND K. (2000), *writing: text and processes and practices*, Routledge, New York.
- CASAÑ G. y MARTÍN V. M. (1990), *La expresión escrita: De la frase al texto*, en *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, 43-63.
- CASSANY, D (1993). *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- CASSANY, D (1999). *Construir la escritura*, Papeles de pedagogía, Paidós, Barcelona.
- CASSANY, D (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*, “Didáctica del texto escrito, Instituto Pedagógico El Libertador de Maturín, Venezuela.
- CASSANY, D. (2003), *Describir el escribir*, Barcelona Paidós.
- CASSANY, D (2005). “*El uso de la escritura en E/LE: estado de la cuestión y reflexiones*”, en CEPE UNAM, México.

- CASSANY, D. (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- CASSANY, D. (2009), *Composición escrita en ELE*, la revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University.
- CERDA, H. (2000). *Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Editorial Codice LTDA.
- COLLIE J and SLATER S. (1987) *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, secretaria general técnica del ministerio de educación, cultura y deportes grupo Anaya, traducido y adaptado por el instituto Cervantes.
- CORREDOR. A (2008) *Análisis del proceso de escritura en manuales de ELE* (tesis de maestría) Alcalá de Henares, España.
- DENZIN, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- DERRIDA J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins U. Press.
- DI GIROLAMO C (1982) *Teoría Crítica de la literatura*, Ed critica, Barcelona.
- DIAZ, S (2010) *Estudios sobre ELE en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos*. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, Número 2. Colombia.
- DUFF, A y MALEY, A (2007) *Literature* (Resource Books for Teachers), Oxford University press.
- EAGLETON, T (1988) *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de cultura económico, México.
- ECO U, (1987) *Lector in fabula*, Lumen. Barcelona, España.
- FLOWER L and HAYES J. R. (1981) *A Cognitive Process Theory of Writing*, *College Composition and Communication* Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365.
- GARCÍA B. M (2012), *Una experiencia de escritura narrativa creativa en ELE, a través de trabajo cooperativo con wikis*, Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Universidad de Estocolmo.
- GARCÍA, D. / GARCÍA, J / BUITRAGO, Y. (2011) *Estado del arte de Ele En Colombia*, Marco ELE, Colombia.

- GARCÍA PAREJO, I. (1999), *Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas*, Carabela, 46: pp. 23-42
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Paidós: Barcelona. Pp. 171-178.
- HARKLAU, Linda (2002). *The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition*, en *Journal of Second Language Writing*, Vol. 11, n.º 4, 329-350.
- HAYES, R. y NASH, J. G. (1996). *On the Nature of Planning in Writing*, en Michael C. Levy y Sarah Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 29-55.
- HERNANDEZ S et al (2007) *Metodología de la investigación*, Ed. Mc Graw Hill. México.
- HIDALGO, Y (2010). *Propuesta curricular para la enseñanza de la literatura en el marco de una clase de ELE*, Memoria de fin de master, Universidad de Granada.
- HYLAND, Ken (2003) *Second Language Writing*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- HYLAND, Ken. (2000) *Writing theories and writhing pedagogies*, Institute of education University of London.
- HYMES, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- ISER, W. (1993). “La interacción texto- lector” en, *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.), UNAM, México.
- IDELSO E.T. (2009). *Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE*, Centro de Cultura Panhispánica, Brasilia (Brasil).
- INSTITUTO CERVANTES (2014). *El español una lengua viva*, informe 2014, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes NIPO: 503-14-026-8
- JAUSS, H. R. (1993a), *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria* en *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.), UNAM, México.
- JAKOBSON R. (2007) *Lingüística; poética; cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970a, p. 11-64.

- JOUINI K (2007). *El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso*. King Saud University, Didáctica lengua y literatura.
- KRASHEN, D. S. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. 2009.
- KRASHEN, D. Stephen (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- KRZYSZTAŁOWSKA A (2012) *Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2*, Universidad de Nebrija, Departamento de lenguas aplicadas, Madrid.
- LAZAR, G (2004). *Literature and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 60.
- MALEY, A (2001) *Literature in the language classroom*, in *The Cambridge Guide to Teaching ESOL*, Cambridge University Press.
- MALEY, A. (2012) *Literature in an age of distraction*,
- MATSUDA, P. K (2003). *Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective*. En: KROLL, B. (ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 15 – 34.
- MEDIANO M (1998). *Utilización de elementos facilitadores del aprendizaje en la elaboración de materiales didácticos para la educación a distancia*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MENDOZA F. A (2007) *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona, 2007; págs. 75 y 76.
- MERCER N (1998) *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MOLINA, J (2012), *Imagen palabra texto visual o imagen textual*, Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle.
- MUÑOZ, R. (1999). *Producción y edición de textos didácticos*. San José, C.R.: EUNED.
- NAVAJAS B. J. (2003), *La presencia de la lengua española en el mundo (el castellano desde sus orígenes hasta la actualidad)*, Biblioteca Gonzalo de Berceo. En línea en: <http://www.vallenajerilla.com/berceo/navajasjosa/castellanoenelmundo.htm#bookmark27>

- ONG W. J. (1999) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México.
- ORTEGA R. A. y TORRES G.S (1994). *Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como segunda Lengua*, Actas ASELE centro virtual Cervantes, Universidad de Castilla la mancha.
- PALAPANIDI, K. (2012) *El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE*, RedeLE, ISSN: 1571-4667, Año 2012, número 24
- PEDRAZA J., F. B. (1998): *La literatura en la clase de español para extranjeros*, en A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca, 59-66.
- PERI R. C (1991), *Acerca de la escritura*, Monica A Gorenberg, comp. prensas universitarias de Zaragoza.
- PERIS. M E. (2000), “*Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera*”, *Lenguaje y textos* 16: 101-129
- PERIS M. E (2009) *Propuestas de trabajo de la expresión escrita*, Marco ELE, EOI de Barcelona.
- RAIMES A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, Russell N. Campbell and William E. Rutherford. New York.
- RAMOS J. (2009) *Enseñar a escribir con sentido*, Aula de innovación educativa, Morrón de la Frontera, Sevilla, España.
- REDACCIÓN EL PAÍS (2015). *El español, todo un patrimonio contante y sonante*. El País España en: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/21/actualidad/1429639721_620578.html
- RICHARD Y. and SULLIVAN P (1979) *Why Write? A Reconsideration*, Modern Language Association. San Francisco.
- ROLDAN, O (2003) *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia*. en: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/guia_para_la_elaboracion_de_un_programa_de_estudio_a_distancia.pdf
- ROSENBLATT L. (1988) *Writing and reading the transactional theory*, Center For the study of reading, University of Illinois – at urbana, Cambridge- Massachusetts.
- RUIZ, J. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2da. Edición. Bilbao Universal de Deusto.

- SÁNCHEZ L., J. Y SANTOS G., I. (eds). (1994) *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL, p. 301 – 312.
- SANCHEZ, D. (2009) *Expresión escrita en la clase de ELE*, Universidad de Filipinas, suplementos Marco ELE.
- SÁNCHEZ, Marta. (2000) *El uso de textos literarios en la enseñanza de la composición en una lengua extranjera: una propuesta metodológica respaldada por la teoría del esquema y la teoría de la transacción estética de L.M. Rosenblatt*. Repertorio Americano. Costa Rica.
- SELIGER Y SHOHAMI,(1989) *Second Language Research Methods*, Oxford Applied Linguistics
- SMITH, F. (1983). *Reading like a Writer*, en *Language Arts*, Vol. 60, n.º 5, 558-567.
- STEMBERT, R. (1999), *Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE*, Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Actilibre, 247-265
- TABASH, N. B (2010). *La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita*, Revista de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.
- TAYLOR Y BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- TOMLINSON, B. (2011) *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B (1986) *Using poetry with mixed ability language classes*, Journal University Press, Oxford University.
- ULLOA A. R. *La guía de estudio, función y construcción*. En: Antología del taller. El material didáctico impreso. Su elaboración y producción. Dirección de Educación a Distancia. México: UAEM; 2000.
- URÍA, M.E. (2001). *Estrategias didácticas organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- VALLEJO, F. (1983), *LOGOI, una gramática del lenguaje literario*, Fondo de cultura Económico, México.

- VARGAS, LL. M (2000). *Un mundo sin literatura*, Madrid.

8.1. Referencias Material didáctico

- AGENCIA Pinocho (2015). *El diario de lo que no es noticia*, en <http://agenciapinocho.com/>
- AIRA Cesar (2002). *Varamo*, Anagrama, narrativas hispánicas, 2002
- BANYAI Itsvan (2012) *Zoom*, Fondo de cultura Económica de España.
- BAYAI Itsvan (2006) *Del Otro lado*, Fondo de Cultura Económica de España.
- BENEDETTI, Mario (1999). *Rincon de Haikus*, Madrid, Visor, 1999
- BERNASCONI, Pablo (2008) *Retratos*, Edhasa Argentina, 2008
- BOLAÑO Roberto (2007). *La Universidad Desconocida*, Anagrama 2007
- BORGES Jorge Luis (1989). *La cifra*, *Obras completas*, tomo III, Barcelona, Emecé.
- CASSANY Daniel (1999). *Construir la escritura*, Paidós.
- CASSARES Bioy (2011). *La invención de Morel*, Adaptación e ilustraciones Jean Mourey.
- CORTÁZAR, Julio (2010). *Último Round*, Rm Verlag, 2010
- ELIZONDO Salvador (2000). *El Grafógrafo*, Fondo de Cultura Económica de España.
- HUIDOBRO, Vicente (2003) *Obra poética*, Edición crítica de Cedomil Goic. Madrid: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- KRAHEN (1984) *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford Pergamon.
- MONTERROSO, Augusto (1969) *La oveja negra y demás fábulas*. México: Joaquín Mortiz.
- MONTT, Alberto (2013) *En dosis diarias*, sexto piso.
- PANTOJA Oscar, Camargo Felipe (2014) *Rulfo*, una vida gráfica.
- PARRA Nicanor (2006) *Obras completas y algo más*, Galaxia Gutenberg.
- PAZ Octavio (1972) *El arco y la lira*, Fondo de Cultura Económica de España.
- QUENEAU, Raymond (2003) *Ejercicios de estilo*, Catedra, tercera edición.
- RAIMES Ann (1996). *Techniques in teaching writing*, Oxford American English.
- TOMLINSON Brian (1986) *Using poetry with mixed ability language classes*, *ELT Journal* Volume 40/1 January 1986, Oxford University Press.
- VALADEZ Edmundo (1984) *El libro de la imaginación*, Fondo de Cultura Económica de México.
- ZAMUDIO Barrios (1994). *“Roberto Arlt: El crimen casi perfecto”*. En: *Proa en las Artes y las Letras*, sept - oct. 1994, Tercera época, Nº 13, Bs. As, pp. 93-95.

ANEXO 1



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
ENCUESTA DIAGNOSTICA PARA DOCENTES

Objetivo: obtener información referente a las prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Nombre	
Años de experiencia en ELE	

ENSEÑANZA

1. Ordene las siguientes destrezas lingüísticas según el tiempo que dedica a cada una de ellas en clase. Ponga 1 a la que menos tiempo le dedica y 4 a la que más tiempo le dedica.

Comprensión oral	
Expresión oral	
Comprensión escrita	
Producción escrita	

¿Qué aspectos cree que influyen en el resultado anterior?:

2. ¿Con qué frecuencia desarrolla usted actividades de expresión escrita en el aula? Marque con una x

Casi nunca		A veces		Habitualmente		Casi siempre		siempre	
-------------------	--	----------------	--	----------------------	--	---------------------	--	----------------	--

3. ¿Qué valoración hace usted con respecto a la siguiente afirmación?:

En mi experiencia, la enseñanza de la escritura en ELE ha sido. Recuerde que 1 representa la menor satisfacción y 5 la mayor satisfacción.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Poco satisfactoria
satisfactoria

Muy

Explique brevemente su respuesta:

APRENDIZAJE

1. ¿Cuál cree que es la opinión de sus estudiantes con respecto al aprendizaje de la escritura?

a) El aprendizaje de la escritura en ELE le parece:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada interesante
interesante

Poco interesante

Normal

Interesante

Muy

b) Aprender a escribir en ELE le parece. Recuerde que 1 representa la menor utilidad y 5 la mayor utilidad:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Poco útil
útil

Muy

2. Marque con una x los ejercicios de escritura que suele desarrollar en clase de ELE.

1. Completar espacios en blanco - completar frases	
2. Construir oraciones con frases preestablecidas	
3. Escribir sobre intereses, creencias, anécdotas, etc.	
4. Escribir géneros textuales específicos	
5. Escribir textos creativos y literarios	
6. Escribir con otros de manera colaborativa a través de plataformas tecnológicas	
7. Escribir géneros académicos o argumentativos	
8. Organizar párrafos sueltos para armar un texto	

Si hace otro tipo de ejercicios relacionados con la escritura especifique cuáles.

3. ¿Cree usted que el aprendizaje de la escritura entraña más dificultad que las otras destrezas de la lengua? Marque con una x su respuesta y responda el porqué.

Sí		No	
----	--	----	--

¿Por qué?

EVALUACIÓN

1. Asigne un puntaje según la importancia que usted dé a los aspectos que considera más relevantes al momento de EVALUAR los textos escritos de sus estudiantes. Recuerde que 1 representa la menor importancia y 5 la mayor importancia.

La corrección gramatical	
El Vocabulario	
La Organización lógica del texto	
La Puntuación y ortografía	
El proceso y las estrategias que usa el estudiante para la composición	
La Presentación del texto (disposición del texto fuente, diseño, etc.)	
La motivación del alumno frente al ejercicio escritural	
La adecuación del texto al contexto y al destinatario (Géneros textuales)	
El cumplimiento de los objetivos comunicativos	

MANUALES Y MÉTODOS

1. ¿Con qué frecuencia los manuales que usa en clase ofrecen espacios para el trabajo de la expresión escrita?

Casi nunca		A veces		Habitualmente		Casi siempre		siempre	
------------	--	---------	--	---------------	--	--------------	--	---------	--

2. ¿Con qué frecuencia en los manuales se plantean situaciones específicas para producir textos?

Casi nunca		A veces		Habitualmente		Casi siempre		siempre	
------------	--	---------	--	---------------	--	--------------	--	---------	--

3. ¿Incluyen los manuales actividades de trabajo grupal (diálogos, discusiones) dentro de los ejercicios de escritura?

si		No	
----	--	----	--

4. ¿Conoce alguna guía que le brinde herramientas al docente para enseñar la expresión escrita en ELE?.

Sí _____ No _____

Si su respuesta fue sí, por favor escriba el nombre de la guía:

Muchas gracias por el tiempo dedicado y la información proporcionada.

ANEXO 2.

REJILLA DE EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL		
TITULO		
NIVEL		
AUTORES		
EDITORIAL		
TIPO DE MATERIAL		
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL		
ENFOQUES DIDACTICOS PRESENTES EN LOS EJERCICIOS DE ESCRITURA		
TIPO DE TEXTOS QUE SE USAN COMO INPUT		
TIPOS DE ACTIVIDADES QUE SE PRESENTAN		
PLANIFICACIÓN (ADECUACIÓN)	¿Se plantean situaciones específicas para producir textos?	
	¿Hay un propósito comunicativo específico?	
	¿Se especifica el lector al que va dirigido el texto?	
	¿Se presentan modelos textuales previos en los ejercicios sugeridos?	
	¿Se sugieren actividades de planeación colectiva de textos?	
TEXTUALIZACIÓN (Coherencia- cohesión)	¿Se hace énfasis en el empleo de signos de puntuación?	
	¿Se hace mención a normas ortográficas?	
	Se realizan sugerencias de la segmentación por párrafos?	
	¿Se realizan reflexiones sobre la concordancia entre las partes de la oración	
	¿Se realizan reflexiones sobre la concordancia entre las partes del texto, párrafos?	
	¿Se sugieren actividades que permitan que el texto sea	

REVISIÓN	socializado?	
	¿Se sugieren actividades de reescritura enfocadas a mejorar el texto?	
¿Qué dice el libro del profesor?		
Lugar de los textos en las unidades/ ¿se integra la escritura con las otras destrezas?		
Hallazgos generales		

ANEXO 3

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	2
¿Que implica escribir?	3
Preguntas para antes de clase	4
 ENFOQUE DIDÁCTICO BASADO EN LAS FUNCIONES	5
Motivos de discusión - Humor gráfico, Alberto Montt Cortometraje - El vendedor de humo, Jaime Maestro Novela Gráfica - La invención de Morel, Bioy Casares - Rulfo, Oscar Pantoja Aperturas - Zoom, Itsvan Banyai	
 ENFOQUE DIDÁCTICO BASADO EN LA FORMA	13
Haikus - Jorge Luis Borges - Armando Benedetti Arquitecturas - Nicanor Parra - Roberto Bolaño Combinaciones - Salvador Elizondo - Gabriel García Márquez Glígligo - Julio Cortazar	
 ENFOQUE DIDÁCTICO BASADO EN EL PROCESO	21
Explorar Ideas - Preguntas Pablo Neruda Conexión de Ideas - Mapas mentales Revisión - Rejilla, Daniel Cassany Diseñar la escritura - Augusto Monterroso Reescritura - Raymond Queneau	
 ENFOQUE DIDÁCTICO BASADO EN LA EXPRESIÓN CREATIVA	29
Trampolines Creativos - Escritores latinoamericanos Transacciones - Noticias, Agencia Pinocho Caligramáticos - Caligramas, Vicente Huidobro y Octavio Paz Detectives - Roberto Arlt	
Criterios para la selección de textos literarios	35
Criterios para la evaluación	36
Referencias	37
Gratitudes	38



Maestría en Lingüística Aplicada de ELE. Pretextos literarios: Guía docente para la enseñanza de la expresión escrita en ELE. Autor: Julián Andrés Torres Herrán.
Asesor investigación: Constanza Pulido. Asesores diseño de material: Carlos Rico Troncoso, Ana María Rojas.
Diagramación: Maryury Jiménez. Ilustraciones: Alberto Montt – Bernasconi. Fotografías: PrimerFrame
Bogotá- Colombia
2015

ANEXO 4



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
ENCUESTA DIAGNOSTICA PARA PROFESORES

Objetivo: evaluar la guía didáctica “pretextos literarios” (guía para la enseñanza de la competencia escrita en ELE) diseñada para docentes.

Nombre	
---------------	--

La matriz a utilizar fue diseñada por dos docentes¹ de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Javeriana y ha sido ajustada y adaptada para efectos de la evaluación del material propuesto. Por favor conteste las siguientes preguntas:

PARAMETROS A EVALUAR	OBSERVACIONES
A. Adecuación y pertinencia	
1. ¿La guía responde a las necesidades de la población para la cual fue concebida?	
2. ¿Presenta ejercicios de acuerdo con los enfoques didácticos de la escritura planteados?	
3. ¿Los textos literarios escogidos son aptos y acordes con las actividades planteadas?	
B. Contenidos	
1. ¿Los objetivos de la guía son claros y corresponden a lo que se busca?	

2. ¿La guía presenta una estructura clara?	
3. ¿Las actividades son pertinentes, actualizadas e interesantes para el docente?	
4. ¿Las actividades se desarrollan de una manera coherente y dosificada?	
C. Metodología	
1. ¿Las explicaciones didácticas son claras y guían suficientemente al docente?	
2. ¿La metodología empleada facilita la enseñanza de la escritura?	
3. ¿Las actividades son variadas, atractivas y permiten desarrollar la competencia escrita?	
D. Diseño gráfico	
1. ¿El índice ayuda a identificar la organización de la guía?	
2. ¿El material gráfico enriquece el contenido y apoya al docente?	

3. ¿El diseño gráfico es equilibrado y ayuda a la comprensión de los contenidos?	
4. ¿El diseño gráfico permite el uso del texto de manera didáctica: espacios, tamaños, marcaciones y tipografías?	
5. ¿El formato del material es adecuado para su uso?	
6. ¿El diseño gráfico enriquece el contexto de aprendizaje?	

Observaciones adicionales (opcional)

*Gracias por su amable colaboración
 Julián Andrés Torres Herrán
 Estudiante Maestría Lingüística
 Aplicada del Español Lengua Extranjera
 Pontificia Universidad Javeriana*

ⁱ Ana Maria Rojas y Marisol Triana