

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Instituto Cervantes - UIMP

2008-2009

El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la
clase de ELE a través del espacio virtual: una
experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de
composición de forma cooperativa

Trabajo Fin de Máster realizado por: **Javier González Lozano**

Dirigido por: **Juan García-Romeu Díaz de la Espina**

Abstract:

El objetivo principal de este trabajo de investigación se concreta en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita por medio del espacio virtual. El objeto de observación es el proceso de composición de un texto a través del espacio virtual, de forma cooperativa, en el aula de ELE.

A través de este trabajo de investigación queremos contribuir a la mejora, innovación y modernización de las prácticas docentes relacionadas con la expresión escrita en el aula de ELE. Para ello vamos a concentrar y unificar en un único proyecto los siguientes conceptos: estrategias, cooperación y colaboración, proceso de composición, web 2.0 y aula de ELE.

A mi hermano mayor.

A mis padres, por darme la oportunidad.
A Juan García-Romeu, por su constancia,
estímulo, apoyo e ilusión.

Agradecimientos:

Alberto González, Alisa Linarejos, David Puertas, Enrique Caballero, Francisco Temprano, Hye-Jung Kim, Inés Blanco, Jacobo Barreiro, Juan Antonio Puertas, Marcos Prados, Mónica García, Montserrat Aguirre, Natalia González, Pablo Llorens, Pedro Campos, Petr Sakar y Rocío Vila.

Y a Vanessa, porque siempre estuvo ahí.

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO: INTRODUCCIÓN	6
1.1. GÉNESIS DEL PROYECTO.....	8
1.2. OBJETIVOS.....	9
1.3. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO	11
CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2.1. LAS ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA Y EL PROCESO DE COMPOSICIÓN	14
2.1.1. Concepto de proceso de composición	15
2.1.2. Concepto de estrategia	18
2.1.3. Las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición	22
2.2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	26
2.2.1. El aprendizaje cooperativo a través del proceso de composición en el aula de ELE	29
2.3. EL ESPACIO VIRTUAL Y LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	30
2.3.1. La web 2.0	31
2.3.2. El uso de los <i>wikis</i> en el aula de ELE	32
CAPÍTULO TERCERO: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA ACTIVAR, DE FORMA COOPERATIVA, EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL ESPACIO VIRTUAL	34
3.1. INTRODUCCIÓN.....	34
3.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA	35
3.2.1. Objetivos	35
3.2.2. Período de sensibilización	37
3.2.3. Descripción de la plataforma “Aprender escribiendo”	38
3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DEL PROCESO	50
3.3.1. Cuestionarios previos a la realización de la experiencia	50
3.3.2. Entrevistas grupales durante el proceso	51
3.3.3. Entrevistas a profesores	52
3.3.4. Observaciones holísticas	52
3.3.5. Cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia	52
3.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	53

CAPÍTULO CUARTO: PUESTA EN PRÁCTICA	54
4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	55
4.2. PRIMERA EXPERIENCIA	57
4.2.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso	58
4.3. SEGUNDA EXPERIENCIA	62
4.3.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso	63
4.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA	65
 CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES.....	 67
 Bibliografía utilizada	 70
 ANEJOS.....	 75
Anejo 1: Cuestionario de principio de curso.	75
Anejo 2: Actividades del proceso de sensibilización.	77
Mis momentos	77
Historia de un asesinato.....	80
Vacaciones infernales	84
Anejo 3: Ficha de la Tarea 1: “Historias para no dormir”.	88
Anejo 4: Ficha de la Tarea 2: “Gemelos”	97
Anejo 5: Ficha de la Tarea 3: “Caras antiguas”	106
Anejo 6: Cuestionarios de final de la experiencia	113
Anejo 7: Código de corrección.....	115
 Índice por autores	 116

CAPÍTULO PRIMERO

INTRODUCCIÓN

SUMARIO: 1.1. GÉNESIS DEL PROYECTO 1.2. OBJETIVOS. 1.3. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Como resultado de los procesos de globalización e internacionalización, y de la política lingüística desarrollada por el Consejo de Europa, el aprendizaje de lenguas se ha convertido en uno de los pilares fundamentales que garantiza la preparación de todos los europeos para los desafíos de movilidad internacional y cooperación (MCER, 2002). Como consecuencia, el valor de la conciencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos europeos del siglo XXI se ha elevado notablemente, lo cual repercute directamente en la necesidad de aprender idiomas. Atender esta demanda y satisfacer esa necesidad se convierte en el gran objetivo de los docentes de lenguas extranjeras.

En este sentido, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, en lo sucesivo) señala como uno de sus principales objetivos:

“Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (MCER, 2002: 4).

Asimismo, el Consejo de Europa subraya el desarrollo de estrategias como uno de los campos específicos de acción que permite diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas, con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo (MCER, 2002). Todo ello, unido a la potencialidad de los recursos y herramientas que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en lo sucesivo), propicia una enseñanza y aprendizaje adaptados a las necesidades de los estudiantes de los nuevos tiempos. Los nativos digitales esperan tener oportunidades para compartir, mezclar, crear y diseñar de forma conjunta a través de Internet.

Hoy más que nunca la educación es un proceso que dura toda la vida. Una de sus finalidades es enseñar a los alumnos a enfrentarse a un mundo en constante cambio. Vivimos en un momento de cambio permanente y, en la actualidad, nos hallamos en un momento de transición hacia el espacio virtual. Se está produciendo una migración del escrito analógico a la escritura digital y ello tiene una serie de consecuencias inmediatas

en relación con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE, en lo sucesivo). La palabra se hace líquida a través de la escritura electrónica y es fácilmente accesible para la comunidad virtual. A su vez, permite desarrollar la cohesión entre los integrantes de una comunidad concreta.

Borrás (2005) afirma que todo cambio produce una molestia y, citando a Barthes (2002), expone que “hay siempre una intimidación de la modernidad, pero lo que es necesario es tener una actitud de disponibilidad”. Por ello, uno de los principales objetivos de los docentes de lenguas extranjeras tiene que ser:

“Ayudar a los individuos a que desarrollen la actitud de que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida y a que adquieran las destrezas del aprendizaje independiente” (Knowles 1976: 23, cit. en Williams y Burdem, 1999: 155).

De ahí la importancia de enseñar a los alumnos explícitamente las técnicas de aprendizaje de idiomas, cómo y cuándo utilizar las estrategias que les permitan llegar a ser autónomos. Además, la toma de conciencia del uso de las estrategias de aprendizaje les capacitará para extrapolarlas a otras situaciones de aprendizaje similares.

A través de este trabajo de investigación queremos contribuir a la mejora e innovación de las prácticas docentes relacionadas con la expresión escrita en el aula de ELE. Para ello vamos a concentrar y unificar en un único proyecto los siguientes elementos: estrategias, cooperación, proceso de composición, Internet y aula de ELE.

La metodología de investigación seleccionada para la realización de este trabajo es la investigación en acción. A través de esta forma de estudio pretendemos mejorar la calidad de las acciones docentes que se ejecutan en el Instituto Cervantes de Praga y, por extensión, propiciar la modernización de la enseñanza de todos aquellos centros educativos interesados en la integración de las webs 2.0 en sus currículos.

El objetivo principal de esta investigación se concreta en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual. El objeto de observación es el proceso de composición de un texto a través del espacio virtual en el aula de ELE de forma cooperativa y su contribución a la diversificación y a la modernización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para ello, vamos a partir de la hipótesis de que la realización de las tareas de escritura a través de un entorno virtual web 2.0 ayuda a los alumnos, de un modo

atractivo, motivador e innovador, a concienciarse de las ventajas que ofrece la escritura cooperativa y colaborativa en el aula para activar y desarrollar las estrategias de la composición escrita.

A partir de esta hipótesis se diseñará una aplicación didáctica que conduzca a las mejoras que deseamos introducir en la práctica docente. Dicha aplicación la experimentaremos en el aula y recogeremos y analizaremos los efectos producidos por la misma a través de una serie de instrumentos. Seguidamente, revisaremos la hipótesis anterior y desarrollaremos una acción más apropiada que refleje una modificación de los principios generales y mejore la práctica educativa de un modo significativamente rentable.

Llegados a este punto, abriremos la puerta para que investigadores futuros continúen por esta línea de investigación. Por consiguiente, este trabajo no concluirá cuando termine este proyecto, sino que será sometido a una continua revisión, evaluación y mejora a través de la práctica docente.

1.1. GÉNESIS DEL PROYECTO

El origen de la elaboración de este proyecto surge de un doble interés procedente del ámbito personal y del ámbito profesional.

En lo personal, llamamos la atención sobre la escasa tradición educativa española enfocada al desarrollo de las destrezas de composición en la enseñanza reglada. Las universidades españolas nos proponen ejercer de críticos literarios, pero muy raramente se nos estimula a redactar escritos creativos propios (Serafini, 2006). Por ello, queremos destacar la labor realizada por la profesora Acquaroni durante la realización del máster en ELE del Instituto Cervantes de la promoción 2007-2008. A través de su trabajo en el aula tomamos conciencia de los procesos mentales que intervienen en el proceso de escritura. Una buena planificación, textualización y revisión a lo largo de todo el proceso, de forma recursiva, nos garantizarán el éxito en esta actividad comunicativa de la lengua.

En lo profesional, llama la atención el lugar marginal que ocupa esta actividad comunicativa de la lengua en las programaciones de cursos. Un elevado porcentaje del total de las tareas de expresión escrita se realizan fuera del aula. Además, observamos que el ejercicio de la escritura aparece desligado de las demás actividades comunicativas. En este sentido, Sanz (1999: 103) señala que la expresión escrita se

reduce a “un vehículo ajeno a los propósitos comunicativos/cotidianos con los que normalmente se aborda la enseñanza de las destrezas”¹.

Asimismo, podemos constatar cómo los currículos de lenguas extranjeras no tienen muy en cuenta la rentabilidad de la escritura en el aula como un instrumento de aprendizaje más de la lengua meta. Mediante la escritura, el alumno se aproxima a la lengua meta desde otra dimensión. La expresión escrita en el aula puede ser utilizada como un instrumento de apoyo y de refuerzo de las destrezas orales o como un instrumento de adquisición de otros contenidos. No obstante, no podemos olvidar que la escritura en el aula puede convertirse en un objetivo mismo del aprendizaje.

A través de nuestra propuesta, integraremos la producción escrita de forma transversal a lo largo de la programación del curso y se convertirá en el objetivo mismo del aprendizaje cuando, tras un período previo de sensibilización, comencemos a trabajar a través de una plataforma virtual. De esta manera, pretendemos favorecer el desarrollo de las estrategias de expresión escrita, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, y el desarrollo del alumno como aprendiente autónomo y como agente social. De aquí surge nuestro interés por la inclusión de las actividades de expresión escrita de forma integrada en el currículo, en combinación con el resto de actividades comunicativas, rentabilizando al máximo el momento de la escritura.

De este modo, siguiendo el postulado del *MCER* (2002) de innovar y modernizar las prácticas educativas, llamamos la atención sobre la práctica de esta actividad comunicativa que se convertirá en un acto social que se sirve del espacio virtual para alcanzar su punto más alto. Por tanto, realidad y virtualidad se cruzan en el aula de ELE con el fin de obtener el máximo beneficio de cada una de ellas.

1.2. OBJETIVOS

La propuesta que presentamos está dirigida a los profesores que pretenden innovar sus prácticas educativas a través del espacio virtual, a los editores de materiales en línea que buscan ofrecer materiales significativamente rentables para ser utilizados en el aula, y a los aprendientes de lenguas extranjeras del siglo XXI que no quieren prescindir de las oportunidades de aprendizaje que les brindan las nuevas tecnologías. Con el fin de atender las necesidades de estos tres grupos, señalamos los objetivos que siguen a continuación:

¹ Se refiere a las demás actividades comunicativas de la lengua.

Estudiantes:

- Activar el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual de forma cooperativa en el aula de ELE.
- Tomar conciencia de las estrategias de que disponen para desarrollar con éxito una tarea de expresión escrita.
- Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición.
- Favorecer la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que son susceptibles de aplicarse a la lengua materna.
- Promover el conocimiento de las técnicas de expresión escrita.
- Aprender a regular el uso de estrategias de expresión escrita en cada uno de los momentos del proceso de composición.
- Utilizar la lengua meta como instrumento de comunicación para la producción de textos escritos.
- Sistematizar lo aprendido en el aula a través de la escritura y en colaboración con los compañeros a través del espacio virtual.
- Valorar las ventajas que tiene la escritura a través del ordenador y en colaboración con los compañeros en el aula.
- Vencer las limitaciones a la hora de escribir.
- Usar la escritura como herramienta de reflexión para el aprendizaje de la lengua meta.

Profesores:

- Aportar una herramienta que favorece el desarrollo de la expresión escrita de forma integrada con las demás actividades comunicativas de la lengua.
- Aprovechar los recursos que nos ofrecen las web 2.0 para modernizar y diversificar la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en el aula de ELE.

- Identificar las necesidades del aprendiente en relación con esta actividad comunicativa de la lengua.
- Desarrollar las estrategias de expresión escrita que tienen los alumnos a través de la acción.
- Reflexionar sobre la investigación en acción realizada y ofrecer pautas para aquellos profesores que quieran usar la expresión escrita como herramienta para la enseñanza de una lengua a través de entornos virtuales en la enseñanza presencial.
- Dar confianza, presencia y protagonismo a los alumnos más tímidos, así como crear la necesidad de interdependencia positiva en los alumnos más aventajados.

Editores de materiales en línea:

- Ofrecer pautas para la creación de entornos virtuales significativamente rentables para la comunidad docente y para el estudiante de lenguas extranjeras del siglo XXI.
- Crear entornos virtuales que permitan al alumno tomar parte activa en los mismos.
- Promover el uso de materiales en línea en la clase de ELE aprovechando la existencia y el potencial de las aulas multimedia.

1.3. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En el capítulo segundo, “Fundamentos teóricos y estado de la cuestión”, vamos a presentar los conceptos que constituyen la base sobre la que se asienta nuestro trabajo de investigación: proceso de composición, estrategias, cooperación y colaboración y las posibilidades que nos ofrece el espacio virtual para la práctica de la expresión escrita.

En el capítulo tercero, “Una aplicación didáctica para activar, de forma cooperativa, el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual en el aula de ELE”, presentaremos nuestra propuesta de investigación, los objetivos concretos para el grupo meta con el que se va a desarrollar la propuesta, los instrumentos utilizados para llevar a cabo este trabajo, una brevísima descripción y justificación del uso de esos instrumentos, así como la administración de los mismos durante las diferentes fases de la investigación.

En el capítulo cuarto, “Puesta en práctica”, expondremos un análisis de los datos obtenidos a lo largo de la primera experiencia, una reflexión a partir de los mismos y una toma de decisiones de cara a una segunda experiencia. A partir de ello, reformularemos el plan de acción inicial, y retomaremos todo el proceso. Finalmente, incluiremos una serie de propuestas para un “rediseño” del proceso de cara a futuros trabajos de investigación.

En el capítulo quinto, “Conclusiones”, daremos fin a la investigación realizada con aquellos aspectos clave que resumen las aportaciones de nuestro trabajo de investigación y la viabilidad del mismo.

Para finalizar, incluiremos la “Bibliografía consultada” para la realización del presente trabajo, los “Anejos” que contienen, junto a los instrumentos utilizados para la observación y análisis de la experiencia, una descripción pormenorizada de las tareas realizadas a lo largo de todo el trabajo de investigación, y un “Índice de Autores” que facilitará el acceso a las aportaciones de cada uno de los autores citados a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO SEGUNDO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

SUMARIO: 2.1. LAS ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA Y EL PROCESO DE COMPOSICIÓN. 2.1.1. Concepto de “proceso de composición”. 2.1.2. Concepto de “estrategia”. *Tipología de estrategias.* 2.1.3. Las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición. *Estrategias de planificación. Estrategias de redacción. Estrategias de revisión.* 2.2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. 2.2.1. El aprendizaje cooperativo a través del proceso de composición en el aula de ELE. 2.3. EL ESPACIO VIRTUAL Y LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA. 2.3.1 La web 2.0. 2.3.2. El uso de los *wikis* en el aula de ELE.

Las diferentes teorías sobre el aprendizaje de idiomas ponen énfasis en el uso estratégico de una serie de procedimientos necesarios para que se produzca el aprendizaje de un modo más rentable, efectivo, atractivo y divertido para el aprendiente con el fin de obtener el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo. Se hace hincapié en la reflexión y en el análisis de las estrategias presentes en los procedimientos de planificación, ejecución, control y reparación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje. Pero no se busca un uso mecánico de procedimientos, sino una reflexión constante que predisponga a los estudiantes ante el aprendizaje. En definitiva, si no hay reflexión no hay intención de aprendizaje.

A lo largo de este capítulo abordaremos los conceptos que constituyen la base teórica de nuestro trabajo. La sensibilización en el uso de estos, la ejercitación, el entrenamiento, el desarrollo y la reflexión a lo largo del proceso serán determinantes para la consecución con éxito de los objetivos propuestos en el capítulo anterior.

En primer lugar, trataremos el concepto de “Proceso de composición” y su contribución al desarrollo de las estrategias de expresión escrita. Para ello, por un lado, fijamos nuestra atención en el modelo que proponen Flower y Hayes (1981, cit. en Cassany, 2007) a través del cual mostramos los procesos y subprocesos mentales que intervienen en la composición de un texto escrito. Por otro lado, nos centramos en el concepto de “Estrategia” desde un plano general, en su tipología y en su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para después describir las estrategias de expresión escrita presentes en cada uno de los procedimientos del proceso de composición. Por último, incluimos una serie de técnicas que potencian el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de los aprendientes.

En segundo lugar, definiremos los conceptos de “Cooperación” y “Colaboración”, los aspectos que unen a ambos conceptos y los rasgos diferenciadores

de los mismos. Además, incluimos un subapartado en el que destacamos la importancia de la cooperación a través del proceso de composición de un texto escrito y su contribución a la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de los procesos y subprocesos mentales presentes durante el proceso de composición de un texto escrito.

Por último, reflexionaremos acerca del espacio virtual y de la práctica de la expresión escrita, y pondremos especial atención en las prácticas realizadas hasta el momento con las webs 2.0 en general y con los *wikis* en particular en el aula de ELE.

2.1. LAS ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA Y EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

“El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento”.

(Pickett y Laster, 1984)²

Los estudios recientes sobre redacción ponen de manifiesto el papel esencial del proceso de composición en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Con anterioridad, los trabajos sobre redacción se habían centrado en el producto hasta que, a partir de los años setenta, un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesaron por las microhabilidades de sus estudiantes. Para ello pusieron en marcha un dispositivo de técnicas de observación y de recogida de información con el objetivo de definir cuál era el perfil del escritor competente (Cassany, 2007b):

“Según los resultados, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc.” (Cassany, 2007b: 263).

El conjunto de todas estas estrategias utilizadas por escritores competentes son las que constituyen propiamente el proceso de composición.

² Cit. en Cassany, 2007: 119.

2.1.1. Concepto de proceso de composición

Existen diferentes teorías sobre el proceso de composición que van desde la propuesta lineal del modelo por etapas de Rohman (pre-escribir-escribir-reescribir) (1964, cit. en Cassany, 2007), pasando por el modelo del procesador de textos de Van Dijk (1977 y 1978, cit. en Cassany, 2007) que se fundamenta en la lingüística textual, hasta el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) que es, en opinión de Cassany (2007 y 1999b) y Rodríguez (1998), el modelo más completo y el que describe con mayor precisión el proceso de composición de un texto escrito.

Flower y Hayes (1981) se interesan por los procesos cognitivos que tienen lugar en la composición de un texto. Para ello, elaboran un modelo teórico muy detallado de todas las operaciones intelectuales que se producen en la mente del aprendiente durante el proceso de composición de un texto escrito (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.) y que recogemos en la Figura 1.

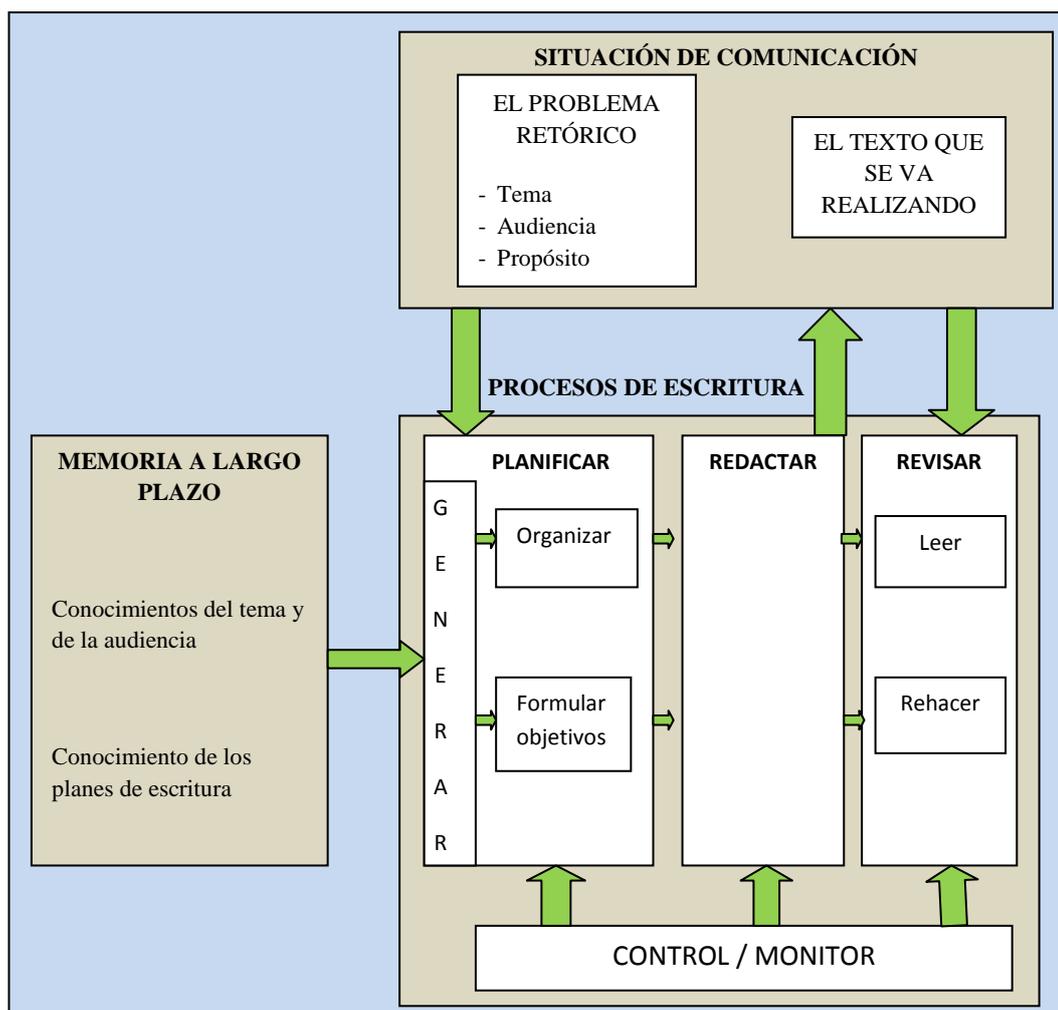


Figura 1: Modelo cognitivo del proceso de composición de Flower y Hayes (1981, cit. en Cassany, 2007: 264).

Tal y como señala Cassany, el modelo de proceso de composición que proponen Flower y Hayes:

“...está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto el que los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición” (Cassany, 2007: 169).

En la Figura 1 podemos observar las tres grandes unidades que componen el proceso de composición de un texto escrito:

- a) La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor. En este momento el autor del texto se plantea el problema retórico (el tema, la audiencia y el propósito por el que escribe) y formula un objetivo comunicativo.
- b) La memoria a largo plazo del escritor, junto con los procesos de escritura, se producen en la mente del escritor. El autor activa sus conocimientos previos sobre el tema que quiere escribir, sobre la audiencia hacia la que se dirige o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir.
- c) Los procesos de escritura están formados por los procesos básicos de planificar, redactar y revisar. En esta misma unidad un monitor controla estos tres subprocesos en todo momento:
 - Planificación: se promueve un establecimiento de los objetivos que ayudarán al escritor a generar ideas sobre el tema y a organizarlas en función de la importancia de cada una de ellas.
 - Redacción: en este procedimiento se plasman por escrito las ideas que se quieren transmitir. Para ello, el escritor pone en marcha sus habilidades motoras, sus conocimientos lingüísticos y las técnicas y recursos relacionados con la construcción textual (coherencia, cohesión y adecuación).
 - Revisión: a través de este procedimiento se identifican los posibles errores y se corrigen. Bereiter y Scardamalia (1983, cit. en Cassany, 2007 y Rodríguez, 1998) distinguen una serie de subprocesos dentro del procedimiento de revisión. Se trata del denominado mecanismo del flujo o CDO (Comparar-diagnosticar-operar):

- ~ Comparar: identificar los desajustes que se producen entre lo planificado inicialmente y el producto que se va obteniendo durante el proceso de creación.
- ~ Diagnosticar: ¿por qué se han producido esos desajustes?
- ~ Operar: existen dos posibilidades:
 - Elegir el procedimiento de reparación adecuado al desajuste (reorganizar, cambiar, suprimir, añadir o corregir).
 - No modificar nada.

Cassany (2005) resume este complejo de relaciones, procesos y subprocesos cognitivos de un modo muy gráfico y visual que destaca la recursividad del proceso y los principales procedimientos para la composición de un texto escrito.

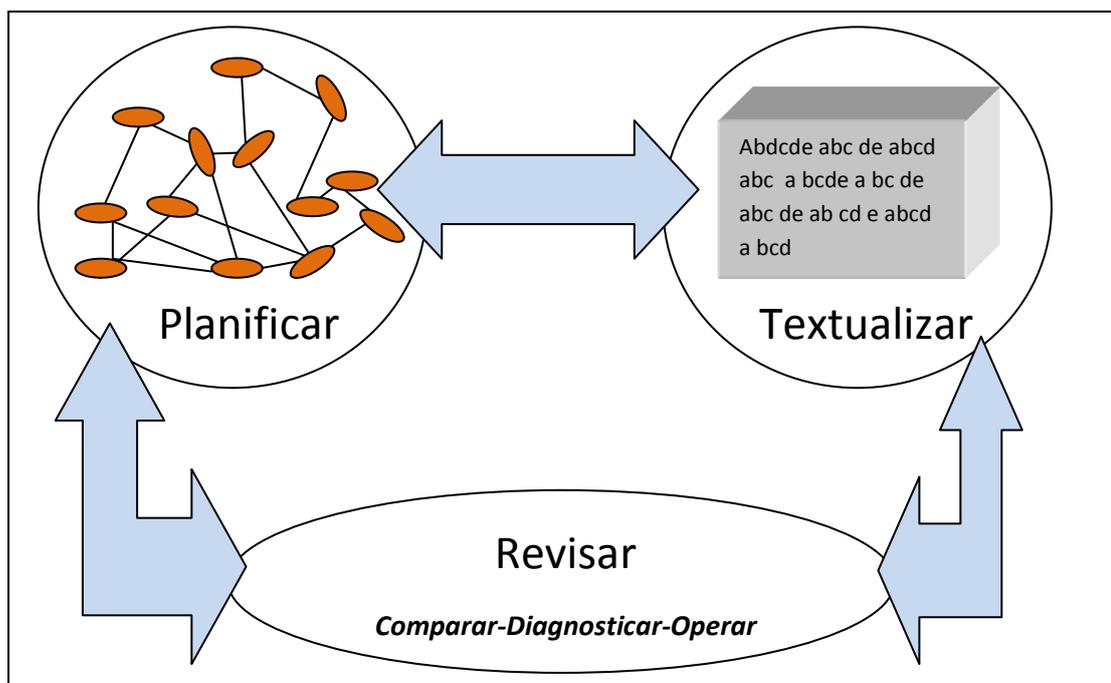


Figura 2: Proceso de composición (Cassany, 2005: 41).

Por último, cabe destacar la importancia que le concede Hayes (1996, cit. en Cassany, 1999b) a la lectura de las composiciones intermedias que se realizan durante el proceso de composición. Este proceso concibe la composición escrita como una habilidad que incluye la comprensión de lectura y las actividades comunicativas de comprensión, expresión e interacción orales:

“En definitiva, la conducta experta de composición incluye habilidades finas de comprensión y análisis de borradores y de diálogo oral con coautores y lectores intermedios. Del mismo modo debe entenderse la práctica de la composición escrita en el aula de E/LE: los aprendices no solo escriben o redactan, sino que deben leer los

borradores propios y los ajenos y deben poder comentarlos con sus autores y con el docente. En las actividades de composición, se trabajan pues todas las habilidades lingüísticas” (Cassany, 1999b: 15).

2.1.2. Concepto de estrategia

Tal y como señalábamos en la introducción de este trabajo, si no hay reflexión no hay intención de aprendizaje. Si el alumno reflexiona acerca de su propio proceso de aprendizaje, puede observar cómo aprende mejor y qué acciones y procedimientos facilitan un aprendizaje más eficiente, rentable y atractivo. De esta manera podemos constatar la enorme contribución de las estrategias al proceso de aprendizaje y a la autonomía del aprendiente.

Si observamos las diferentes definiciones del concepto de *estrategia* destacamos las que siguen a continuación:

- El *MCER* (2002) define las estrategias como una bisagra o enlace entre el *saber* -los conocimientos declarativos derivados de la experiencia o del aprendizaje formal- y el *hacer* -las destrezas y las habilidades de los aprendientes-.

- García³ (2002) define el concepto de estrategia como:

“Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”.

- Oxford (1990: 8, cit. en Richards y Lockhart, 2002: 63), por su parte, define las estrategias de aprendizaje como:

“...acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas”.

Pero para lograr que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje es necesario un proceso de entrenamiento o ejercitación de las mismas. Por una parte, podemos destacar las etapas que señalan O'Malley y Chamot (1990, cit. en Williams y Burdem, 1999) en la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Estos autores señalan cinco etapas básicas:

³ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p04.htm

1. Preparación: se busca la toma de conciencia, por parte del alumnado, de que existen una serie de estrategias que les facilitará el aprendizaje de un modo más rápido, divertido y auto-regulado. Para ello, los docentes pueden utilizar entrevistas retrospectivas en pequeños grupos, modelados de pensamiento en voz alta o discusiones en voz alta sobre las entrevistas.
2. Presentación: mediante este procedimiento los estudiantes desarrollan el conocimiento que tienen de las estrategias por medio de un análisis razonado del uso de las mismas, describiendo y nombrando las estrategias en cuestión, y ajustando su uso.
3. Práctica: los estudiantes desarrollan habilidades para el uso de las estrategias en el aprendizaje académico a través de tareas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, y de las discusiones en grupo.
4. Evaluación: permite desarrollar la capacidad que tiene el aprendiente para evaluar la utilización de las estrategias de aprendizaje discutiendo con sus compañeros, de forma explícita, el uso eficaz de las mismas.
5. Expansión: desarrolla la transferencia de estrategias a otro tipo de tareas similares a través de discusiones sobre aspectos metacognitivos y motivacionales del uso de las estrategias.

Por su parte, el *M CER* (2002) extrapola los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación del desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua al entrenamiento de las estrategias de aprendizaje. En la Figura 3 podemos ver representado el procedimiento de entrenamiento de las estrategias de forma visual. Está compuesto por cuatro momentos que se retroalimentan de forma cíclica:

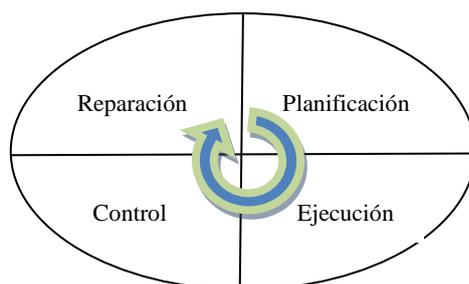


Figura 3: Proceso de entrenamiento de las estrategias.

En definitiva, para desarrollar con éxito una estrategia es necesario planificar una acción, equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización de la tarea, controlar los resultados que se obtienen y corregir a lo largo del proceso de forma recursiva.

Tipología de estrategias

Tal y como señalan Williams y Burdem (1999), el aprendizaje de idiomas se diferencia de otros tipos de aprendizaje por su carácter social y comunicativo. Para aprender una lengua no solo operamos con estrategias de carácter cognitivo, sino también con ciertas destrezas sociales y comunicativas.

Si examinamos la tipología de estrategias y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje desde un plano general, podemos observar que han sido muchos los autores que han establecido una categorización de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, Oxford (1990), en opinión de Williams y Burdem (1999), recoge la clasificación de estrategias más detallada y pormenorizada que existe, ya que recoge muchas de las clasificaciones de autores como Rubin (1981 y 1987, cit. en Williams y Burdem, 1999) y las ordena. La categorización de estrategias de aprendizaje de Oxford se divide en dos clases, seis grupos y diecinueve conjuntos.

A continuación presentamos una síntesis que reproduce la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (cit. en Fernández, 2004: 423-424 y en Williams y Burdem, 1999: 161):

1. Directas: estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje:
 - 1.1. Estrategias de memoria: son las que se utilizan para almacenar la información.
 - 1.1.1. Crear lazos mentales (agrupar, relacionar con lo conocido y contextualizar).
 - 1.1.2. Asociar imágenes y sonidos (dibujos, mapas semánticos, palabras claves y palabras fonéticamente próximas).
 - 1.1.3. Repasar.
 - 1.1.4. Emplear la acción (actuar, responder físicamente).

1.2. Estrategias cognitivas: son aquellas que se relacionan directamente con el procesamiento de la información con el fin de aprender:

1.2.1. Practicar (repetir, desarrollar una práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar y practicar de forma natural).

1.2.2. Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal y utilizar recursos variados para comunicarse).

1.2.3. Analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones).

1.2.4. Crear una estructura para material de entrada y de salida.

1.2.5. Inventar recursos para organizar la información recibida y poder reutilizarla (tomar notas, resumir, subrayar y hacer evidente).

1.3. Estrategias de compensación: son aquellas que utilizan los estudiantes con el fin de vencer las lagunas de conocimiento para continuar la comunicación.

1.3.1. Adivinar el sentido a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas.

1.3.2. Vencer limitaciones al hablar y al escribir. Superar carencias (cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, seleccionar el tema, modificar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, y utilizar sinónimos o paráfrasis).

2. Indirectas: estrategias que contribuyen indirectamente al aprendizaje:

2.1. Estrategias metacognitivas: son aquellas que incluyen la toma de conciencia de las estrategias que se están desarrollando en cada momento:

2.1.1. Centrar el aprendizaje (tener una visión de conjunto, centrar la atención y dar prioridad a la comprensión).

2.1.2. Organizar y planificar el aprendizaje.

2.1.3. Evaluar el aprendizaje.

2.2. Estrategias afectivas: están relacionadas con requisitos emocionales.

2.2.1. Disminuir la ansiedad (usar técnicas de relajación).

2.2.2. Motivarse (pensar en los aspectos positivos y arriesgarse con prudencia).

2.2.3. Controlar las emociones (hablar con otras personas sobre la propia motivación en el aprendizaje).

2.3. Estrategias sociales: son las encargadas de acrecentar las posibilidades de interacción con la lengua meta.

2.3.1. Hacer preguntas (pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones).

2.3.2. Cooperar con los demás (interactuar con las personas de la clase o con personas nativas).

2.3.3. Tener empatía con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos).

2.1.3. Las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición

Tanto Cassany (1999b y 2005) como Serafini (1997 y 2007) y Rodríguez (1998) describen las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición y no desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje en sí mismas que describen Oxford y otros autores⁴.

Antes de describir las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición consideramos que es necesario diferenciar las nociones de *técnica* y *estrategia de expresión escrita*. Para definir el concepto de *estrategia* de aprendizaje recurrimos a la definición de García (2002) :

“Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”.

⁴ Sin embargo, la categorización de Oxford nos será de gran ayuda en el tercer y cuarto capítulo de este trabajo ya que nos permitirá analizar algunas de las estrategias de aprendizaje presentes en el proceso de composición de un texto escrito.

Así pues, cuando hablemos de *estrategias de expresión escrita* nos referiremos a los procesos mentales que se dan en el aprendiente para emprender una línea de actuación organizada, intencionada y regulada por él mismo para realizar con éxito una tarea de escritura. Las estrategias de expresión escrita se insertan en el proceso de composición con el fin de lograr que el aprendizaje del estudiante sea más fácil, rápido, divertido, auto-regulado y transferible a situaciones nuevas.

Por otro lado, en lo sucesivo, cuando hablemos de técnicas de escritura nos referiremos a los recursos, mecanismos o procedimientos concretos que el alumno puede poner en marcha para desarrollar las estrategias de expresión escrita (Serafini, 1997). Por tanto, el entrenamiento de los estudiantes en diferentes técnicas de escritura permitirá desarrollar con éxito sus propias estrategias de expresión escrita, así como su autonomía para extrapolar dichas estrategias a situaciones de aprendizaje parecidas.

A continuación presentamos un desglose de las estrategias de planificación, redacción y revisión, no sin antes recordar que este procedimiento no se realiza de forma lineal donde $a + b + c = \text{texto}$, sino como un procedimiento recursivo que organiza el escritor en función de las necesidades que le van surgiendo en los diferentes momentos del proceso de composición.

Dado que este trabajo pone su atención en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita, centrándose en el proceso de composición, vamos a describir dichas estrategias desde el punto de vista de dicho proceso:

➤ Estrategias de planificación:

Durante la planificación, el autor reflexiona y analiza los objetivos de la tarea que va a realizar, genera una serie de ideas para conseguir con éxito esa tarea y las relaciona entre sí (Cassany, 1999b y Cassany, 2005).

- Representación de la tarea: el autor elabora una interpretación de todas las dimensiones de la tarea que va a realizar. Asimismo, tal y como señala Cassany (1999b y 2005), el autor del texto reconoce el género discursivo, construye propósitos comunicativos y el canal comunicativo.
- Establecimiento de planes de composición: el autor elabora un plan detallado de lo que va a ser la realización de la tarea en sí. Organiza cómo va a trabajar,

elabora sus propósitos de composición acerca del texto que va a producir y del proceso de trabajo que va a realizar.

- Generación de ideas: el autor pone en marcha un dispositivo que le permita actuar desde su área de confort en la tarea que se propone desarrollar. Para ello activa todos los conocimientos relacionados con la tarea en cuestión y recupera diferentes informaciones acerca del género discursivo requerido.
- Organización de ideas: el autor elabora un primer esquema de ideas de lo que será el texto posterior.

Todo este tipo de subprocesos operan de forma interactiva y cíclica a lo largo de todo el proceso de composición. El autor del texto puede retomar cualquiera de los procedimientos señalados más arriba de forma recursiva, en cualquier momento y orden (Cassany, 1999b).

➤ Estrategias de redacción:

Durante la textualización el autor verbaliza y desarrolla por escrito los conceptos, imágenes e ideas mentales organizados durante la planificación. Cassany (2005) distingue dos subprocesos:

- Organizar el texto: el autor transforma los esquemas e ideas mentales pretextuales (organizados de forma pluridimensional) en un discurso unidimensional o lineal que conecta todas las ideas entre sí de forma progresiva.
- Ayudar a leer al lector: el autor hace uso de una serie de recursos con el fin de facilitar la lectura del mismo.

➤ Estrategias de revisión:

Las estrategias de revisión, al igual que los demás tipos de estrategias, operan a lo largo de todo el proceso de forma dinámica, interactiva y cíclica. Las estrategias de revisión incluyen la evaluación de todo el proceso, el diagnóstico o la localización de los desajustes entre lo planificado y lo textualizado, y la toma de decisiones para operar sobre esos errores. Para ello podemos usar estrategias como:

- Autorrevisar.
- Colaborar con revisores externos.

- Delimitar los errores y operar cambios.

Las técnicas de escritura serán las encargadas de facilitar el desarrollo de cada una de las estrategias presentadas con anterioridad. Autores como Rodari (2007), Delmiro (2007), Cassany (1995 y 2005) o Timbal-Duclaux (2004), entre otros, nos ofrecen un amplio abanico de técnicas de escritura que, trasladadas a la enseñanza y aprendizaje de ELE, harán que el ejercicio de la expresión escrita en el aula se desarrolle de un modo atractivo, motivador, eficaz y rentable para el estudiante.

A continuación presentamos un esquema de las estrategias de expresión escrita y su correlación con algunas de las técnicas de escritura más conocidas (Figura 4).

Proceso de composición		Técnica
Planificar	Representarse la situación.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Preguntarse sobre el contexto: <i>¿a quién escribo?, ¿qué tema?, ¿cómo lo formulo?; ¿qué pretendo?, ¿cómo quiero mostrarme?, etc.</i> 2) Analizar al lector: <i>¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?; ¿cómo lee?, ¿cuándo va a leer?, ¿qué léxico domina y qué no?, etc.</i> 3) Desarrollar un enunciado. Por ejemplo, en el enunciado <i>Comenta el surrealismo español</i>, preguntarse: <i>¿qué significa comentar?, ¿qué es el surrealismo?, ¿cuál es el español?, ¿qué incluye?, etc.</i> 4) Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración <i>Quiero conseguir que...</i> 5) Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas, fuentes de información, tiempos, técnicas, etc.
	Generar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas. 2) Philips 66: 6 personas durante 6 minutos buscan ideas como en un torbellino colectivo. 3) Hacer analogías: <i>si fuera un animal sería, si fuera un país sería, si se pudiera comer sería...</i> 4) Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones. 5) Explorar el tema con las 5Q: <i>qué, quién, cuándo, dónde, por qué.</i>
	Organizar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hacer un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente. 2) Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas. 3) Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.

Redactar	Organizar el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea. 2) Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema. 3) Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado. 4) Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado. 5) Hacer apartados breves y ponerles título interno.
	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc. 2) Poner marcadores discursivos al principio de la oración, como <i>en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, en resumen, para concluir</i>, etc. 3) Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, amarillo para lo provisional, etc.
Revisar	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc. 2) Usar guiones de corrección para cada género discursivo; por ejemplo, un guión para una argumentación, para una narración, para un diálogo, etc. 3) Señalar la prosa con recursos tipográficos: negritas, cursiva, versalitas, títulos internos, etc.
	Autorrevisión	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oralizar el texto, para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve. 2) Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto. 3) Simular la reacción del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo.
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto, y aprovechar todo lo que pueda decirnos. 2) Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito sin dar pistas sobre nuestro punto de vista. 3) Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.

Figura 4: Esquema de técnicas y estrategias presentes en el proceso de composición (Cassany, 2005: 57-58).

2.2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo comienza a difundirse en las aulas a partir de los años ochenta con los inicios de la enseñanza centrada en el alumno. Se trata de una propuesta metodológica que adopta la visión social y colaborativa del aprendizaje y que hace del grupo de trabajo el protagonista de la didáctica (Landone, 2004).

La base sobre la que se fundamentan el aprendizaje colaborativo y cooperativo es el constructivismo social (Panitz, 1997). Los estudiantes construyen el conocimiento a través de la interacción con los compañeros. El aprendizaje consiste en impulsar la

participación de todos los estudiantes a través de la realización de tareas que los impliquen de forma activa. Esto obliga al docente a enseñar estrategias de carácter social para que puedan trabajar en equipos y así, obtener el máximo rendimiento. Barnett (1993), y Benett y Stevahn, (1991, cit. en Urbano 2004) ponen énfasis en la importancia del desarrollo de estas habilidades de carácter social para facilitar el trabajo en equipo “crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo” (Urbano, 2004: 1).

Johnson, Johnson y Smith (1991, cit. en Panitz, 1997) categorizan los principios que unen estos dos tipos de aprendizaje a través de los puntos que señalamos a continuación:

- a) Los estudiantes crean, descubren y transforman el conocimiento a través de la interacción.
- b) Los aprendientes activan sus conocimientos previos con el grupo de trabajo. El aprendizaje no es algo que le viene dado al aprendiente, sino que es este quien lo crea. El aprendiente elabora sus conocimientos sobre la base de los conocimientos previos y produce un aprendizaje significativo.
- c) El esfuerzo está dirigido al desarrollo de las competencias de los estudiantes.
- d) Conciben la interacción entre los alumnos como el mejor medio para desarrollar las estrategias sociales de los alumnos. A través de la interacción social se multiplican las posibilidades de aprendizaje.

Hasta aquí, hemos señalado los principios en los que confluyen ambos tipos de aprendizaje; sin embargo, antes de continuar con el presente apartado resulta conveniente poner de relieve los aspectos que diferencian ambos conceptos.

Panitz (1997), por un lado, define el aprendizaje colaborativo como una filosofía de interacción personal donde cada uno de los individuos es responsable de su propio aprendizaje. Hay una estructura de interacción marcada por las necesidades de los aprendientes y no por la dinámica de interacción diseñada por el docente. En el aprendizaje colaborativo todo el grupo asume, de forma autónoma, la responsabilidad de cada uno de sus miembros para resolver con éxito la tarea a la que se enfrenta. La premisa del aprendizaje colaborativo es el consenso creado a través de la libre interacción de todos los miembros del grupo (Panitz, 1997).

Por otro lado, Panitz (1997) define el aprendizaje cooperativo como una estructura de interacción diseñada por el docente para alcanzar con éxito la tarea a la que se enfrenta el grupo de trabajo. En el aprendizaje cooperativo el profesor mantiene el control de las responsabilidades asignadas a cada uno de los componentes del grupo de trabajo. Además, controla todas y cada una de las relaciones interpersonales que se producen en el desarrollo de la tarea. Por ello, podemos decir que el aprendizaje cooperativo está más dirigido que el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje cooperativo promueve actitudes positivas, incrementa el nivel del aprendizaje dotando de responsabilidades específicas a los aprendientes, aumenta el filtro afectivo y disminuye el nivel de ansiedad. Como consecuencia, se desarrollan actitudes positivas frente al aprendizaje, aumenta la motivación y se estimula la autoestima (Crandall, 2000, cit. en Urbano 2004).

Para concluir, podemos observar cómo caracteriza el aprendizaje cooperativo el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

“...la organización del aula en pequeños grupos de trabajo. Existen diversos modelos de aprendizaje en cooperación, pero todos ellos comparten los siguientes procesos: interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de las destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos”⁵.

En la Figura 5 destacamos los rasgos diferenciadores del modelo de aprendizaje cooperativo y el modelo de aprendizaje colaborativo.

Modelo cooperativo	Modelo colaborativo
Es una estructura de interacción diseñada por el profesor para alcanzar con éxito la tarea a la que se enfrenta el grupo de trabajo. (Panitz, 1997).	Es una filosofía de interacción personal donde cada uno de los individuos es responsable de su propio aprendizaje (Panitz, 1997).
El docente diseña la estructura de interacción y reparte responsabilidades entre sus estudiantes de forma interdependiente. El docente actúa como supervisor y director de todo el proceso.	Los estudiantes asumen responsabilidades y gestionan su aprendizaje de forma autónoma.

⁵ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm

<p>Verticalidad del grupo de trabajo. El docente es el encargado de diseñar la estructura de relaciones, la organización de las tareas y el reparto de responsabilidades. Tiene un control preestablecido con el grupo de trabajo y regula los resultados que se deben obtener.</p>	<p>Horizontalidad del grupo de trabajo (Panitz, 1997). El docente se coloca a la altura de los alumnos y deja que sean ellos mismos los que organicen las relaciones, el reparto de responsabilidades y la organización de la tarea. Asimismo, el grupo de trabajo es el que controla las diferentes decisiones e interacciones que inciden en su propio aprendizaje.</p>
---	---

Figura 5: Tabla comparativa del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.

2.2.1. El aprendizaje cooperativo a través del proceso de composición en el aula de ELE

De la misma manera que en la vida diaria no escribimos en solitario textos complejos, sino que planificamos y revisamos en colaboración con otros compañeros aquello que queremos escribir, en el aula de ELE es conveniente que el alumno no esté solo ante el proceso de composición, sino que cuente con la colaboración de sus compañeros. Escribir es un acto complejo que implica el uso de las demás actividades comunicativas de la lengua durante el proceso de composición: “leemos borradores que vamos elaborando y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo o revisarlo” (Urbano, 2004: 4).

Cassany (1999) señala que muchas de las situaciones que se producen a lo largo del proceso de composición de un texto escrito y que son de carácter colaborativo, también cumplen los requisitos del aprendizaje cooperativo ya que se pueden asignar roles a los diferentes componentes del grupo de trabajo. Sin duda, “escribir en cooperación puede ayudar a los aprendientes a resolver problemas durante todo el proceso de composición” (Urbano 2004: 4).

De esta manera, el intercambio de conocimientos entre cada uno de los integrantes del grupo-clase se produce de un modo más fluido, se favorece la creación de sinergias y se multiplican las posibilidades de uso de las estrategias, las oportunidades de aprendizaje y las garantías de éxito de la tarea a la que se enfrenta el grupo-clase. El desarrollo de las habilidades escritas de nuestros alumnos crece en el intercambio de los procesos y subprocessos mentales presentes en la composición de un texto y permite distribuir la carga cognitiva que exige todo el proceso.

Camps (1994, cit. en Urbano, 2004: 6) señala:

“Las funciones que se le pueden atribuir a esta organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionadas con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas. En cambio, los comentarios de los borradores permiten constatar que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de las ideas”.

En definitiva, tanto la escritura cooperativa como la colaborativa desempeñan un papel fundamental a lo largo del proceso de composición que no podemos desaprovechar para desarrollar todo el potencial pedagógico del proceso de composición en el aula de ELE.

2.3. EL ESPACIO VIRTUAL Y LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Rodríguez (2004) señala Internet como un nuevo espacio físico, como un agujero negro del espacio en el que todo cabe. En Internet no necesitamos la dimensión espacio-tiempo para llegar a algo. Internet se aproxima a los límites de la realidad. En el espacio digital nada se rompe, nada deja residuos. Las palabras se hacen blandas y tienen la posibilidad de remodelarse. Está ahí, podemos tocarlo, intervenir en él y además, es altamente interactivo.

El mismo autor describe el espacio de la Red como un mundo paralelo, un mundo digital, pero no como un mundo deshumanizado, sino como un mundo habitado por nosotros. Gracias a ello se produce el fenómeno de la migración digital. En Internet coexisten zonas de encuentro e intercambio con una fuerte actividad comercial, hay instituciones culturales que se promocionan a través de este espacio, congresos virtuales, sistemas de aprendizaje por ordenador, etc. Por tanto, nos estamos situando a las puertas de una ciudad.

Sin embargo, Rodríguez (2004) no ve una ciudad, sino un entramado de ciudades, tantas como lenguas hay en el mundo. Los que hablamos una lengua somos los habitantes constructores de nuestra ciudad. En Internet no hay distancias, la única distancia es la lingüística.

Si aceptamos esta visión, nosotros, como profesores de español, nos sentimos vinculados a la sociedad que construimos todos los hispanohablantes. En este sentido, el gran reto es transportar toda nuestra sociedad y nuestras posibilidades al mundo

digital o virtual⁶. Así, el gran objetivo de la educación del siglo XXI será utilizar el ordenador e Internet como un instrumento facilitador del aprendizaje (Ballester, 2009).

Una vía de aplicación directa de las nuevas tecnologías en la educación es el uso de las webs 2.0. Su utilización contribuye a que realidad y virtualidad se entrelacen. En definitiva, en el juego de entrecruzamientos que se produce entre el espacio real y el virtual, las webs 2.0 desempeñan un papel crucial.

2.3.1. La web 2.0

Una web 2.0 es una aplicación tecnológica que pone énfasis en la colaboración en línea, en la intercreatividad y en la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007). Las webs 2.0 generan nuevas oportunidades de creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad virtual. La información es producida directa o indirectamente por los usuarios. Este es el punto principal que diferencia las webs 2.0 y las webs 1.0. En las webs 1.0 los usuarios son receptores pasivos de información. Sin embargo, a través de las webs 2.0 un internauta puede colaborar en una creación digital en línea de un modo muy simple.

Un ejemplo que ilustra claramente este concepto es *Wikipedia*⁷. La mayor enciclopedia del mundo es gratuita, está en Internet y la crean y la editan millones de usuarios. Todos tenemos la posibilidad de editar su contenido. Es el mejor ejemplo de la utilidad de las web 2.0 en su faceta de generador de conocimiento de forma colaborativa.

Pero el desarrollo de las webs 2.0 no solo es de carácter tecnológico, sino también de tipo social. Las webs 2.0 no inventan la colaboración entre las personas, pero sí ofrecen muchas posibilidades que facilitan el intercambio y la cooperación entre los individuos a través de Internet (Cobo y Pardo, 2007).

Los *wikis* y los *blogs* son las mejores representaciones del potencial de las webs 2.0 (Cobo y Pardo, 2007). Los *blogs* son usados como sistemas de gestión del conocimiento y los *wikis* como los mejores posibilitadores de la escritura intercreativa.

⁶Siguiendo este reto que nos propone el profesor Rodríguez, lanzaremos al espacio virtual el trabajo que desarrollamos en el aula para obtener el máximo rendimiento que este nos ofrece. Con el fin de innovar, modernizar, diversificar y multiplicar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de una lengua proponemos el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual y su aprovechamiento a través de los recursos que este pone a nuestra disposición.

⁷ Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

A través de los *blogs* y de los *wikis*, los aprendientes tienen la oportunidad de construir su propio conocimiento de un modo activo (Guzzo, 2008).

El *blog* es un modelo de página web que se caracteriza por su simplicidad de edición y actualización (Cervera, 2007, cit. en Guzzo, 2008). Campbell (cit. en Guzzo, 2008) y Ballester (2009) destacan la aportación de los *blogs* a la lectoescritura. Se lee no solo para comprender, sino para ser capaz de reelaborar la información. De esta manera se pone de relieve la relación entre autores y lectores, y se favorece el desarrollo de la dimensión afectiva de los aprendientes.

Castrillejo (2009) define el concepto de *wiki* como “una herramienta que permite a varios autores escribir y editar un texto común colaborativamente en la red de forma asíncrona”. Además, puede ser editado en cualquier momento y lugar.

El potencial de los *wikis* reside en su sencillez. En este sentido, una de las grandes ventajas que nos ofrecen son la facilidad y la rapidez con las que los usuarios pueden aprender a utilizar un espacio como este, centrándose en el desarrollo colaborativo de las tareas y no en la edición del texto. Por lo tanto, no se requiere una alfabetización tecnológica avanzada para su utilización. Además, no hay jerarquías ni unidireccionalidad, sino una construcción de conocimiento compartido de forma activa a través del espacio virtual.

El caso de las *wikinovelas*⁸ es uno de los ejemplos más representativos de la escritura colaborativa a través de Internet. Los *wikis* y su intercreatividad inciden directamente en el proceso de composición y edición de un texto de forma colaborativa.

2.3.2. El uso de los *wikis* en el aula de ELE

La práctica de la expresión escrita a través del espacio virtual nos ofrece multitud de posibilidades.

Por un lado, el *wiki* puede ser utilizado como un espacio de comunicación entre profesores y alumnos. En estos casos, el *wiki* se convierte en un lugar paralelo a la programación del curso donde los alumnos tienen acceso a todo tipo de información (horarios, exámenes, actividades realizadas en el aula, notas de gramática, trabajos,

⁸ Ver: <http://www.wikinovela.org/>

tareas de casa, vídeos, etc.)⁹. De esta manera, el *wiki* se convierte en el punto de encuentro y de comunicación para profesores y alumnos a través de Internet.

Por otro lado, el espacio *wiki* puede ser utilizado para fomentar la escritura colaborativa intercreativa. El texto digital siempre está en proceso de cambio, siempre está abierto a una nueva edición por parte de los componentes del grupo de trabajo. En colaboración con los compañeros, los estudiantes negocian significados, multiplican las posibilidades de transmisión de conocimientos y ponen en práctica una nueva forma de aprender basada en la construcción del conocimiento de forma colectiva (Fountain, 2005).

Asimismo, el uso de los *wikis* de forma colaborativa ayuda a los estudiantes a reconocer el proceso de escritura como un acto social que tiene lugar en el espacio virtual. Se promueve una lectura detallada y una revisión constante del proceso de composición a través de la lectoescritura. El texto digital se concibe siempre como algo en proceso, siempre está abierto a una nueva edición. Por definición, todo el trabajo que se realice a través de un *wiki* va a ser siempre un trabajo en progreso (Fountain, 2005). Como consecuencia, el principio de autoría no es exclusivo. Por ello, los usuarios negocian qué se dice y cómo se dice en todo momento.

De esta manera, se contribuye de forma activa y atractiva al aprendizaje del grupo-clase. Se moderniza y se transforma la producción de conocimiento, a la vez que favorece la humanización de la máquina (Cobo y Pardo, 2007). El alumno activa sus conocimientos de mundo haciendo, buscando, interaccionando y compartiendo con el resto de compañeros a través del espacio virtual.

En definitiva, “el uso de los recursos provenientes del ambiente virtual demanda una reconfiguración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Guzzo, 2008: 2569). Por tanto, el desafío para los docentes está en aprovechar esta oportunidad para crear un entorno de aprendizaje apoyado en las webs 2.0 y orientado a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y al análisis, así como a la colaboración entre los estudiantes (Cobo y Pardo, 2007).

⁹ En el siguiente enlace podemos ver un ejemplo de uso de los wikis en el aula de ELE. Última consulta: 25-10-2009
<http://hablaele.wikispaces.com/>

CAPÍTULO TERCERO

UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA ACTIVAR, DE FORMA COOPERATIVA, EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL ESPACIO VIRTUAL

SUMARIO: 3.1. INTRODUCCIÓN. 3.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA. 3.2.1. Objetivos. 3.2.2. Período de sensibilización. 3.2.3. Descripción de la plataforma “Aprender escribiendo”. 3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DEL PROCESO. 3.3.1. Cuestionarios previos a la realización de la experiencia. 3.3.2. Entrevistas durante el proceso. 3.3.3. Entrevistas a profesores. 3.3.4. Observaciones holísticas. 3.3.5. Cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia. 3.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

3.1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo las premisas de una enseñanza centrada en el alumno y en su desarrollo como agente social, hemos diseñado una plataforma virtual que aúna el desarrollo de las estrategias de expresión escrita, el proceso de composición y el aprendizaje en colaboración y cooperación. A través de esta plataforma pretendemos activar el desarrollo de las estrategias de expresión escrita en el aula de ELE presencial, a través del espacio virtual de forma cooperativa.

Nuestra propuesta incluye el desarrollo de las estrategias de expresión escrita centradas en el proceso de composición e incorpora un nuevo elemento que facilita, mejora y motiva a los estudiantes para trabajar de forma colaborativa, oralmente con sus compañeros, y de forma cooperativa con el grupo-clase a través de la escritura en el aula multimedia.

En este capítulo presentaremos, en primer lugar, una propuesta de aplicación didáctica de los conceptos reseñados en el marco teórico articulados a través de una plataforma web 2.0. En esta propuesta, describiremos de forma sucinta el funcionamiento de una web 2.0 especialmente diseñada para que el alumno haga, deshaga, comparta su conocimiento y negocie significados de una forma ordenada y significativamente rentable. El constructivismo sociocultural, la negociación de significados, el uso de la lengua meta como instrumento de comunicación y el trabajo en equipo serán las bases de nuestra aplicación didáctica. Para ello, presentaremos las características de la plataforma que hemos diseñado para atender a las necesidades de nuestros alumnos y para cubrir los objetivos marcados al principio de este trabajo y los objetivos del proyecto curricular del nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga.

En segundo lugar, mostraremos los instrumentos que nos permitirán evaluar la propuesta de aplicación didáctica que presentamos desde diferentes ángulos. Por un lado, estos instrumentos nos servirán para examinar las creencias de nuestros alumnos con respecto al desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través de una plataforma virtual al principio, durante y al final de la experiencia práctica; y por otro, nos permitirán recabar información acerca de la rentabilidad de la puesta en práctica de nuestra propuesta en el aula de ELE presencial.

Para finalizar, describiremos muy brevemente los procedimientos de administración de cada uno de los instrumentos de análisis y recogida de datos reseñados a lo largo de este capítulo.

3.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

Partiendo de las necesidades de nuestros estudiantes de nivel B1, hemos diseñado una plataforma web 2.0¹⁰, un *wiki*, que tiene como fin último facilitar y agilizar el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma cooperativa en el aula de ELE presencial a través del espacio virtual. Dicha plataforma consta de tres tareas que se insertan de forma transversal en la programación del curso del nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga. Cada una de las tareas se desarrolla en una sesión de trabajo de dos horas de duración.

3.2.1. Objetivos

“...el objetivo de las estrategias del aprendizaje de idiomas está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y debe incluir interacción entre los alumnos” (Oxford, 1990, cit. en Williams y Burdem, 1999: 159).

Al hilo de ello, nuestro proyecto pretende convertir el ejercicio de la escritura en un acto social en el que los estudiantes desarrollen las estrategias de composición tomando como base sus conocimientos previos a través de la interacción. Para ello, será necesario estimular esos conocimientos para lograr un aprendizaje significativo en colaboración con los compañeros. A partir de este trabajo de concienciación previo, habrá que crear un espacio propicio para el aprendizaje que potencie el desarrollo de las estrategias de expresión escrita y, a su vez, el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas en el aula.

En definitiva, la plataforma virtual que presentamos pretende desarrollar los siguientes objetivos:

¹⁰Ver: <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/>

- Promover la migración del escrito analógico al escrito digital, así como valorar las ventajas que nos proporciona la escritura a través del ordenador.
- Crear conocimiento a través del ordenador de un modo muy parecido al que opera nuestra mente.
- Familiarizar a los estudiantes con los procesos y subprocesos mentales presentes en el proceso de composición de un texto escrito a través de un entorno virtual web 2.0.
- Impulsar el uso de la recursividad en el proceso de composición por medio de un entorno web 2.0.
- Tomar conciencia metacognitiva del desarrollo de las estrategias de expresión escrita para que los estudiantes tengan la posibilidad de regular, de forma autónoma, su propio aprendizaje.
- Identificar lagunas de conocimiento en la lengua meta y utilizar, de forma autónoma, un recurso en línea para atender esa necesidad.
- Sistematizar y consolidar lo aprendido en el aula haciendo hincapié en las estrategias de expresión escrita y en el proceso de composición a través de la función lúdica de la escritura.
- Familiarizar a los aprendientes con diferentes técnicas de expresión escrita que les capacitarán para desarrollar sus propias estrategias de expresión escrita.
- Desarrollar la macrofunción narrativa a través del proceso de composición de forma cooperativa por medio de un entorno web 2.0.
- Estimular el desarrollo de la función lúdica de la escritura en colaboración y cooperación con el grupo-clase mediante la escritura creativa.
- Potenciar el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas a través de la interacción con los demás estudiantes por medio de la escritura.
- Integrar la expresión escrita con las demás actividades comunicativas de la lengua.

- Fomentar la interacción oral en la lengua meta como instrumento para la creación de un texto escrito.
- Vencer las limitaciones al hablar y al escribir a través de imágenes y música.
- Contribuir a la transferencia de las habilidades desarrolladas en la lengua meta hacia la lengua materna.

3.2.2. Período de sensibilización

Es importante que los alumnos se familiaricen con la importancia de la colaboración en el aprendizaje, con las ventajas del ejercicio de la escritura por medio de una web 2.0 y con el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición. Para ello, será fundamental la creación y consolidación de un verdadero grupo colaborativo que facilite la inclusión de todos los conceptos de forma progresiva a través de las actividades de sensibilización que presentamos en los Anejos.

Antes de llevar a cabo las tres tareas que se realizan en la plataforma virtual y que constituyen el grueso de la experiencia de este trabajo, los alumnos deben haberse sensibilizado con gran parte de los procesos y subprocesos cognitivos presentes en el proceso de composición, con algunas estrategias de expresión escrita y, sobre todo, con la función lúdica de la escritura en el aula en colaboración y cooperación con el grupo-clase.

El período de sensibilización se articula a través de diferentes actividades que se realizan desde el primer día de clase hasta que se produce la migración al espacio digital. La primera actividad de este período, “Mis momentos”¹¹, hace hincapié en la cohesión del grupo a través de una dinámica de conocimiento. Asimismo, constituye un análisis de necesidades sobre el ejercicio de la escritura que centra su atención en la planificación de la historia y en la verbalización de aquello que más tarde transcribirán en el papel. De esta manera facilitamos el desarrollo de los procesos cognitivos desde el principio del curso, a través de la organización del proceso de composición y del fomento de la verbalización en la lengua meta, como instrumento para la creación de un texto escrito.

¹¹ Ver Anejo 2: “Mis momentos”.

Con la actividad 2, “Historia de un asesinato”¹², los estudiantes retoman el proceso de composición mediante un acercamiento a la escritura creativa con una función lúdica. Además, se potencia la interdependencia positiva entre nuestros estudiantes mediante la escritura cooperativa, lo cual revierte en el fortalecimiento de la dimensión afectiva de los componentes del grupo-clase. Dentro de este contexto, los alumnos más introvertidos toman su espacio y participan de forma activa en el desarrollo de la actividad, lo cual contribuirá al éxito del trabajo del grupo.

La tercera actividad del período de sensibilización, “Vacaciones infernales”¹³, aúna todo lo visto con anterioridad e incorpora la recursividad en el proceso de composición. Hasta ahora los textos escritos se habían planificado y textualizado en el aula, y revisado fuera de la misma siguiendo el proceso lineal de Rohman (1965, cit. en Cassany, 2007). Sin embargo, ahora incluimos la posibilidad de revisar lo planificado y textualizado por los compañeros dentro del aula.

Hasta aquí, el período de sensibilización y su importancia en la puesta en funcionamiento de la aplicación didáctica que presentamos. A partir de este momento, el objetivo será trasladar al espacio virtual este tipo de actividades, ahondando en el desarrollo de estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición de un modo significativamente rentable e innovador.

3.2.3. Descripción de la plataforma “Aprender escribiendo”¹⁴

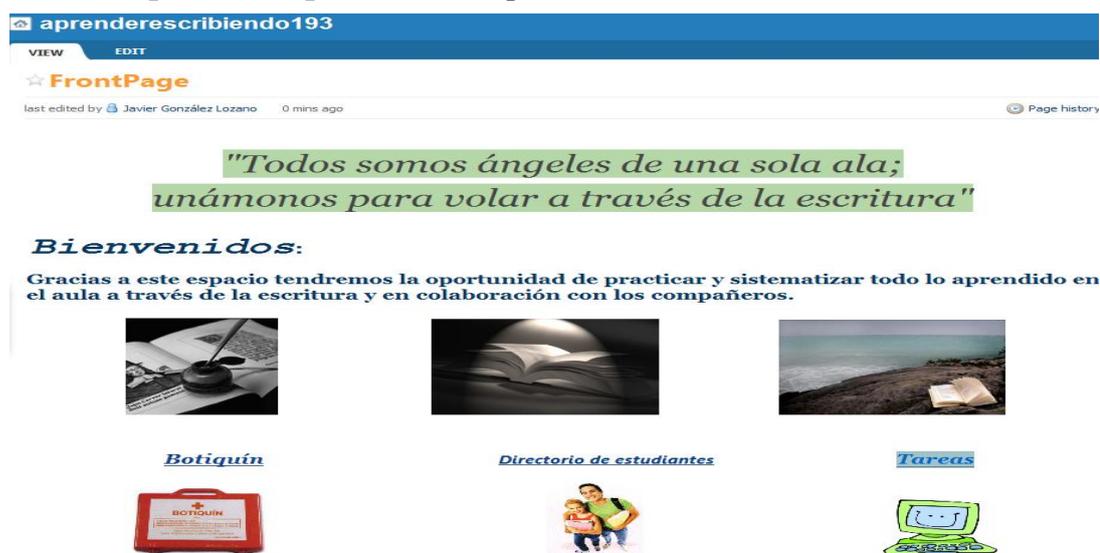


Figura 6: Portada de la plataforma virtual.

¹² Ver Anejo 2: “Historia de un asesinato”.

¹³ Ver Anejo 2: “Vacaciones infernales”.

¹⁴ Ver <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/>

Hemos titulado esta plataforma “Aprender escribiendo” porque queremos destacar el uso de la escritura como instrumento de aprendizaje de una lengua extranjera, que favorece la reflexión en la lengua meta y que tiene un gran valor desde el punto de vista de la adquisición de una lengua.

El subtítulo de la plataforma es muy sugerente: “Todos somos ángeles de una sola ala; unámonos para volar a través de la escritura”. Los estudiantes solo pueden resolver la tarea en cooperación con el grupo-clase. El eje de relaciones interdependientes establecido entre las parejas del grupo-clase posibilitará la multiplicación del conocimiento y la negociación de significados a través de la interacción. El éxito en el desarrollo de las tareas dependerá de la capacidad de trabajo en colaboración con el compañero de forma oral y en cooperación con el grupo-clase por medio de la escritura. Por tanto, las estrategias sociales y afectivas desempeñarán un papel muy importante en la propuesta que presentamos.

Para la consecución de los objetivos propuestos hemos dividido nuestra plataforma en tres partes:

1. *Botiquín*¹⁵

Está destinado al desarrollo de las estrategias de apoyo del aprendiente. Su objetivo es proporcionar herramientas al estudiante para facilitar su aprendizaje autónomo. Gracias a este espacio, el alumno tiene la posibilidad de administrar una serie de recursos de autoaprendizaje en Internet con el fin de cubrir algunas lagunas de conocimiento en la lengua meta. En concreto, se propone el uso de diccionarios en línea, Aveteca¹⁶, Conjugemos¹⁷, Rayuela¹⁸ y Lecturas paso a paso¹⁹.

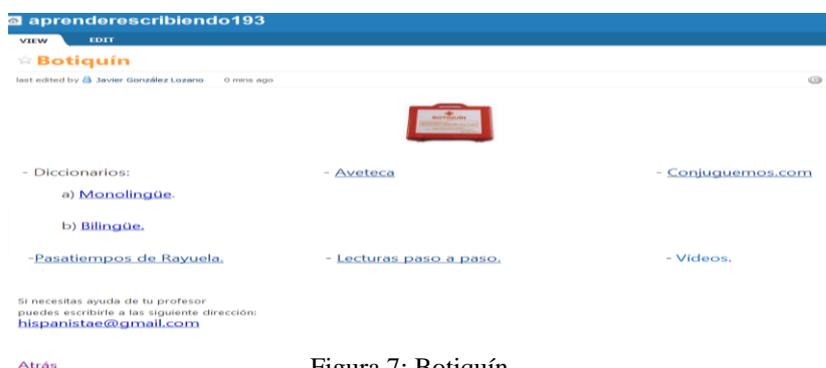


Figura 7: Botiquín

¹⁵ Botiquín: <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Botiqu%C3%ADn>

¹⁶ Aveteca: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm

¹⁷ Conjugemos: www.conjugemos.com

¹⁸ Rayuela: <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>

¹⁹ Lecturas paso a paso: <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

2. Directorio de estudiantes²⁰

Mediante este espacio (Figura 8) los estudiantes tienen acceso tanto a sus propias producciones como a los textos escritos por los compañeros. Además, el estudiante tiene acceso a los textos elaborados por el grupo-clase a través de la plataforma y a un código de corrección electrónica (Figura 9 y Anejo 7) con el que los estudiantes se han familiarizado durante el período de sensibilización.

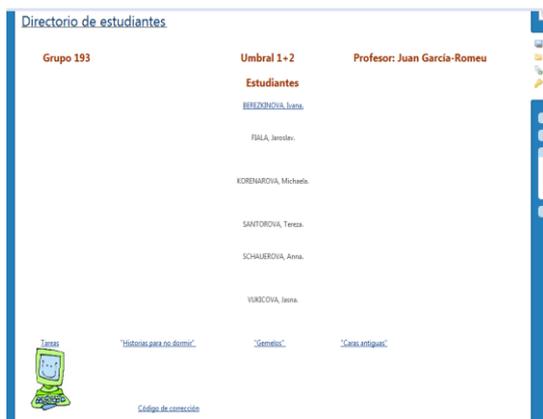


Figura 8: Directorio de estudiantes.

CÓDIGO DE CORRECCIÓN		
TIPO DE ERROR	EJEMPLOS	
	MARCA DE ERROR	FORMA CORRECTA
ERRORES GRAMATICALES		
Error de tiempo verbal	Mi no supo	Mi no sabía
(Sobra) la palabra o frase: [a]	Estaba esperando [a] sus maletas	Estaba esperando sus maletas
Falla una letra o palabra: [a]	...el secreto de [a] FBI	...el secreto del FBI.
Unión de palabras: [o]	hace [o]	hacerlo
Concordancia entre las palabras	Un ciudad	Una ciudad
Error ortográfico: -	El elefante tenía un problema	El elefante tenía un problema
Puntuación (...¿?!) -		
Uso de las preposiciones	Se puso furioso ¡ Javier	Se puso furioso con Javier
ERRORES DE VOCABULARIO		
Adecuación de significado	Se divirtieron muy bien	Se divirtieron mucho
ERRORES DE COHESIÓN		
Colocación: []		
ERRORES DE COHERENCIA		
{ ... }		

Figura 9: Borrador del código de corrección electrónica.

Este espacio recoge, por medio de las producciones intermedias y finales de los estudiantes, todo el proceso de composición desarrollado de forma cooperativa. En este sentido, se potencia la reescritura de cada una de las tareas finales a través de la corrección entre pares iguales, la autocorrección y la corrección electrónica por parte del profesor.

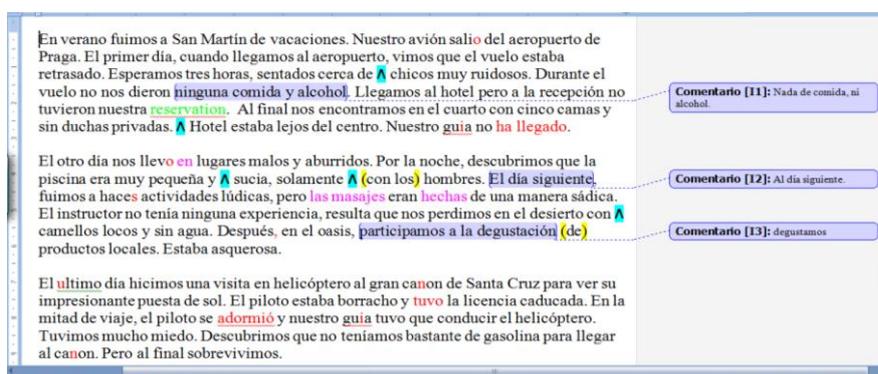


Figura 10: Ejemplo de corrección electrónica

Dado que los alumnos hacen un gran esfuerzo a la hora de realizar sus producciones, queremos facilitar el proceso de reescritura de un modo sugerente y

²⁰ Directorio de estudiantes: <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Grupo-193>

reflexivo. Por medio de un código de corrección electrónica señalamos los errores, delimitamos los desajustes presentes en el texto y los caracterizamos a través de los recursos que nos ofrece el procesador de textos (Figura 10). Este código de corrección nos muestra de un modo muy gráfico y visual qué tipo de errores son los más frecuentes entre nuestros alumnos, lo cual nos permitirá delimitar las necesidades de los mismos muy fácilmente.

3. Tareas²¹

Las tareas propuestas aúnan los conceptos reseñados en el marco teórico de este trabajo y fomentan el desarrollo de la producción escrita en combinación con las otras actividades comunicativas de la lengua a través del espacio virtual.

Las tareas propuestas para activar el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual son tres: “Historias para no dormir”, “Gemelos” y “Caras antiguas” (Figura 11).



Figura 11: Tareas de la plataforma “Aprender escribiendo”.

Cada una de las Tareas contribuye a la sistematización y consolidación de lo aprendido en el aula, haciendo hincapié en las estrategias de expresión escrita y en el proceso de composición por medio de la función lúdica de la escritura. Cada Tarea constituye una unidad en sí misma e incluye un desarrollo procesual y paulatino de las estrategias de expresión escrita que va de menor a mayor complejidad. Se trata de un proceso cíclico que se retoma de forma gradual a lo largo del curso, que recupera la Tarea anterior y lo trabajado en el aula, y que incluye el desarrollo de nuevas técnicas de composición que posibilitarán un desarrollo más complejo de las estrategias de

²¹ <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tareas>

expresión escrita. Al principio se proporciona de forma explícita un apoyo sustancial o andamiaje que se irá reduciendo a lo largo de la experiencia, con el fin de estimular el uso autónomo de las estrategias y la extrapolación de las mismas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Cada una de las Tareas se compone de varias microtareas que incluyen las demás actividades comunicativas de la lengua. En este sentido, creemos que la presencia de diferentes actividades comunicativas de la lengua hace que la plataforma gane en dinamismo, agilidad y rentabilidad de uso. Todo ello contribuye a fomentar un ambiente de trabajo diferente para el desarrollo de la expresión escrita que potencia el aprendizaje grupal, colaborativo y cooperativo.

Las tareas finales hacen hincapié en el desarrollo de la macrofunción narrativa a través del proceso de composición de forma cooperativa, y el grado de dificultad y complejidad de la tarea va en aumento.

Al final de cada una de las sesiones de trabajo, se realizará una entrevista retrospectiva en gran grupo que ayude a los aprendientes a tomar conciencia metacognitiva del entrenamiento de las estrategias de expresión escrita, y a que aprendan, de forma autónoma, a regular su propio aprendizaje, así como a potenciar la transferencia de las habilidades desarrolladas en la lengua meta hacia la lengua materna.

En nuestra propuesta, las imágenes, la música y el componente audiovisual adquieren una gran relevancia. A través de ellos, activamos el proceso de composición y el desarrollo de las estrategias de expresión escrita, y atendemos a los diferentes modelos de procesamiento de la información de nuestros estudiantes.

La música desempeña un papel fundamental a lo largo de todo el proceso. Los alumnos escriben con música de fondo. Recurrimos a la música para evocar un lugar y su gente, sensaciones, sentimientos, etc. A través de la música buscamos una reacción emocional que motive al estudiante, desde otra perspectiva, a desarrollar con éxito el ejercicio de la escritura en colaboración con sus compañeros. Los estudiantes, escuchando música, discuten con el compañero, formulan oralmente aquello que quieren escribir, planifican y textualizan. A través de la música tratamos de crear un ambiente especial. La música relaja, crea un ambiente propicio para el aprendizaje y estimula al aprendiente para llevar a cabo una determinada acción. De esta manera,

pretendemos liberar a los estudiantes de todos sus miedos y tensiones, a la vez que contribuimos al desarrollo de la inteligencia musical.

Las imágenes serán incluidas como un elemento motivador que despierta la curiosidad de los aprendientes. Además, constituirán un elemento pedagógico fundamental en la realización de algunas de las microtareas previas a la realización de la tarea final. Los alumnos construyen y negocian el conocimiento a través de las imágenes.

A continuación, describiremos las aportaciones de cada una de las Tareas que componen la plataforma virtual:

o Tarea 1: “Historias para no dormir”²²

La realización de la Tarea 1 (Figura 12) constituye una primera toma de contacto o un acercamiento al desarrollo de las estrategias de expresión escrita, de forma cooperativa, a través de un entorno web 2.0.

"Historias para no dormir"

1. La clase de hoy se titula "Historias para no dormir":
a) ¿Sabes qué significa esta expresión? Intenta definirla con tu compañero.
b) ¿Qué personajes, lugares o sensaciones son típicas de este tipo de historias?
c) ¿Conoces alguna? ¿Son típicas de la República Checa?

2. ¿Os apetece escuchar una canción? Pinchad [aquí](#), cerrad los ojos y sentid la música.

• A continuación vamos a dividir la clase en cuatro grupos. Cada uno de ellos se corresponde con un sentido. Cada grupo describirá brevemente la escena que imagina haciendo hincapié en el sentido que representa. Escribid todo lo que habéis pensado en el apartado de "comentarios" que aparece al final de esta página.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
 VISUAL	 AUDITIVO	 OLFATIVO:	 TÁCTIL:
Describid brevemente el lugar que imagináis gracias a la música: ¿Cómo es? ¿Qué cosas hay? ¿dónde están? ¿Qué colores veis a vuestro alrededor?	Describid brevemente los sonidos que escucháis: ¿Qué sonidos hay en el paisaje que imagináis? ¿Agua, lluvia, guerra, fuego, animales, máquinas...? ¿Instrumentos?	Describid brevemente la escena que imagináis haciendo hincapié en los olores que hay en este lugar: ¿A qué huele en este lugar?	¿Qué sensaciones tenéis al escuchar la música? ¿Tenéis frío, calor, humedad?

Si estás interesado en ver esta escena de la película puedes acceder a ella en el [botiquín](#).

Adaptada de N. Vaquero

Figura 12: Comienzo de la Tarea 1 “Historias para no dormir”.

La Tarea 1 consta de varias actividades posibilitadoras encaminadas a la consecución con éxito de la tarea final. Se articula a través de tres fases: en la primera parte se presenta y se practica una técnica de planificación que nos permite describir un contexto desde diferentes puntos de vista atendiendo a las percepciones de los sentidos (Murphey, 2006). Esta técnica incluye el “torbellino de ideas” (Cassany, 1995) y la “escritura libre”²³ o automatización de la escritura (Timbal-Duclaux, 2004 y Cassany, 1999b) trabajadas durante las actividades del período de sensibilización (ver Anejo 2).

²² Ver <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-1%2C-p%C3%A1gina-1> y Anejo 3: “Historias para no dormir”.

²³ La escritura libre es una técnica que consiste en escribir de forma rápida y constante todo aquello que nos evoca un tema de escritura. Se centra en la forma y no en el contenido, y se valora la cantidad por encima de la calidad.

En una segunda fase se ejercitan y se sistematizan las partes constituyentes de la macrofunción narrativa en español a través de una actividad interactiva creada con *hot potatoes*²⁴. En la tercera fase, los estudiantes tendrán que narrar el final de una historia siguiendo el proceso de composición de Flower y Hayes (1981, cit. en Cassany, 2007). De esta manera, fijamos nuestra atención en el proceso de composición de forma cooperativa a través del espacio virtual y en las partes constituyentes de la macrofunción narrativa que describen los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* para el nivel B1: “Situación inicial-Complicación-Acción-Resolución-Situación final” (2006: 372).

La tarea final de la Tarea 1 “Historias para no dormir” será contar el final de una historia. El comienzo se narra de forma oral y los estudiantes deberán planificar y poner fin a una historia en colaboración con el compañero de forma oral y en cooperación con el resto del grupo a través de la escritura. En parejas, editarán un apartado en cada una de las historias (ver Figura 13).

Se presta especial atención al proceso de composición, y todo ello queda articulado a través de una red de enlaces que hará que los estudiantes intercambien automáticamente sus historias por medio de la plataforma que presentamos. Por tanto, una pareja edita un apartado de la historia, guarda los cambios y pincha en un enlace que le conduce a otra historia para no dormir (Figura 13)²⁵.

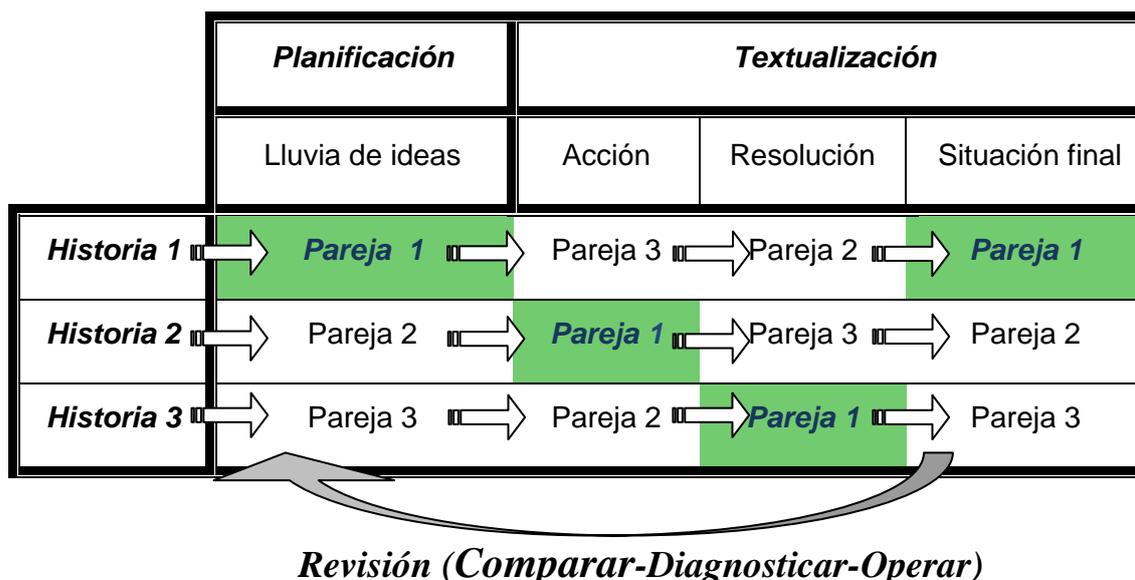


Figura 13: Entramado de responsabilidades de cada una de las parejas a lo largo del proceso de composición de la Tarea 1.

²⁴ *Hot potatoes* es un programa de autor que permite elaborar y realizar ejercicios interactivos en Red. En nuestro caso, hemos elaborado una actividad interactiva de emparejamiento en la que tenemos que relacionar una serie de elementos para la consecución de la tarea encomendada.

²⁵ Ver <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-1,-página-3a>

En definitiva, cada pareja edita la misma parte de las diferentes historias al mismo tiempo. Asimismo, desde la planificación, cada una de las parejas editará el apartado correspondiente a una historia determinada y después lo intercambiará, de forma virtual, a través de un enlace que agiliza todo el proceso de intercambio de textos intermedios²⁶.

No obstante, el proceso de composición no concluye en el aula, sino que trasciende la frontera de la misma con el procedimiento de revisión que, en este caso, se desarrollará únicamente fuera del aula. Los alumnos, desde otro espacio diferente del aula, elegirán una de las historias creadas en el aula, la copiarán en su propio espacio²⁷ y realizarán un proceso de revisión detallado de principio a fin en el que introducirán los cambios y operaciones que estimen oportunos para que la historia sea fiel a los principios de coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

Del mismo modo, el estudiante se adentrará en el espacio de los otros miembros del grupo-clase, observará las producciones realizadas por sus compañeros y emitirá un comentario que facilite la reescritura de las diferentes historias.

La tarea final concluirá cuando el alumno reescriba su propia historia a partir de los comentarios emitidos por sus compañeros y se la reenvíe al profesor para que este haga la corrección electrónica. El profesor delimitará los desajustes presentes en el texto a través del código de corrección electrónica y devolverá el escrito al alumno con una retroalimentación que lo motive para que no desista en la labor de revisión del escrito, porque el tiempo dedicado a la revisión es una de las cuestiones fundamentales que caracteriza a los escritores más eficientes (Cassany, 2007b).

o Tarea 2: “Gemelos”²⁸



Figura 14: Comienzo de la Tarea 2 “Gemelos”.

²⁶ Este mismo procedimiento se repite a lo largo de las tres tareas que proponemos.

²⁷ Directorio de estudiantes: <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Grupo-193>

²⁸ Ver <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-2%2C-p%C3%A1gina-1> y Anejo 4: “Gemelos”.

Tal y como señalábamos más arriba, las Tareas 1, 2 y 3 se realizan independientemente a través de un proceso transversal que se retoma de forma gradual a lo largo del curso, que recupera la Tarea anterior y lo trabajado en el aula, y que incluye el desarrollo de nuevas técnicas de composición que posibilitarán un desarrollo más complejo de las estrategias de expresión escrita.

Si la Tarea 1, “Historias para no dormir”, constituía una primera toma de contacto con la activación de las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición por medio de un entorno web 2.0, la Tarea 2, “Gemelos”, retoma lo visto en la sesión anterior para profundizar en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de un modo más riguroso a través de la escritura creativa.

Para ello, se refuerzan, por una parte, los elementos lingüísticos característicos de la macrofunción narrativa en español mediante una actividad interactiva²⁹ que potenciará la reflexión acerca del uso de estos elementos y, por otra parte, se promueve el desarrollo de los procedimientos de planificación a través de técnicas como la estrella³⁰, y la revisión de los textos a través del proceso de composición.

Hasta ahora, lo que hemos hecho ha sido trasladar al espacio virtual lo que veníamos haciendo con anterioridad en el aula. Lo único que hemos mejorado ha sido la caligrafía de los alumnos y la edición del texto, y hemos aprovechado la ruptura de la barrera espacial que nos ofrece el espacio virtual para realizar la autocorrección, la corrección entre pares iguales y la corrección electrónica.

Sin embargo, el uso del ordenador para la práctica de la expresión escrita tiene una gran ventaja que se relaciona estrechamente con el proceso de composición. Serafini (2006) señala que a través del ordenador podemos construir significados de un modo muy parecido al que utiliza nuestra mente para construir conocimiento. Nuestra mente, al igual que el ordenador, nos permite operar sobre el texto de forma recursiva, en el momento que lo necesitemos. La escritura se hace líquida a través del texto digital (Borrás, 2005 y Cassany, 2005) y nos ofrece la posibilidad de comparar, diagnosticar y delimitar los desajustes pertinentes, hacer, deshacer, compartir, revisar y operar de un modo muy sencillo a lo largo de todo el proceso de composición. De esta forma,

²⁹ <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-2%2C-p%C3%A1gina-2>

³⁰ La técnica de la estrella consta de seis preguntas básicas sobre el tema que se quiere escribir: ¿quién, dónde, cuándo, qué, cómo y por qué? (Cassany, 1995). Las respuestas a estas preguntas proporcionarán el contenido de toda la historia.

podemos desarrollar con más garantías de éxito las habilidades de expresión escrita de nuestros estudiantes.

Por lo tanto, el proceso de composición propuesto por Flower y Hayes (1981, cit. en Cassany, 2007) adquiere un gran potencial a través de la escritura por ordenador. Este tipo de escritura nos permite desarrollar más fácilmente el complejo de procesos y subprocesos presentes durante la composición de un texto escrito. En definitiva, el componente tecnológico permite el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de un modo muy parecido al que opera nuestra mente.

Así, en la realización de la tarea final de “Gemelos”, los estudiantes continúan una historia a través del espacio virtual utilizando los subprocesos de CDO (comparación-diagnóstico-operación) sobre la base de lo escrito por el grupo anterior. Aportarán nuevos elementos o modificarán las informaciones expuestas por los compañeros en los diferentes apartados. De esta manera, la recursividad está presente a lo largo de todo el proceso³¹.

La Figura 15 muestra el entramado de responsabilidades de cada una de las parejas a lo largo de todo el proceso de composición de la Tarea 2. Como podemos observar, el procedimiento de planificación adquiere mucha importancia a través del uso de la técnica de la estrella. Además, podemos ver reflejado cómo opera el procedimiento de revisión a lo largo de todo el proceso de composición.

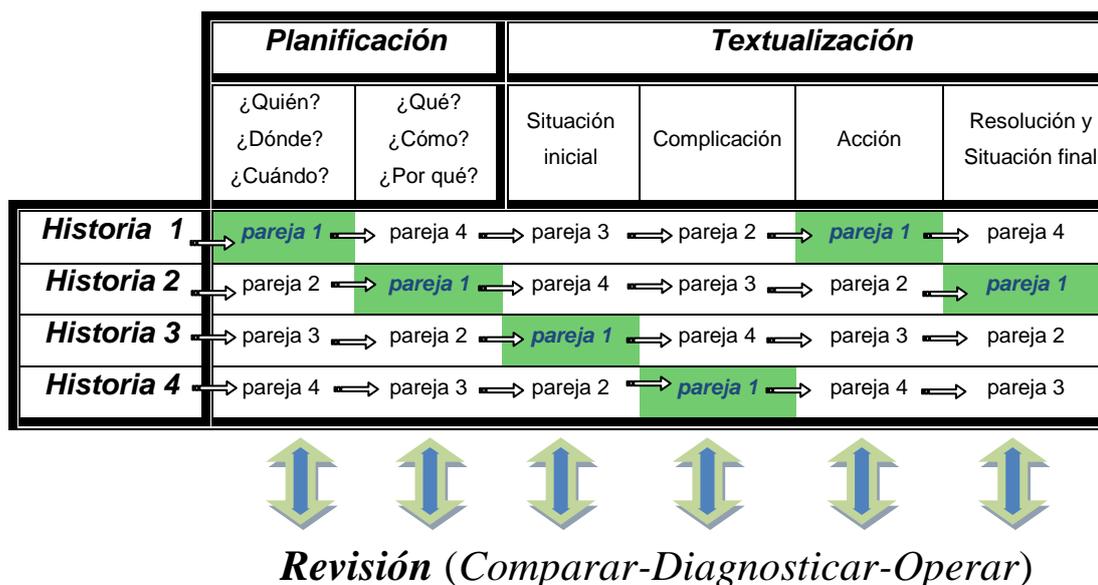


Figura 15: Entramado de responsabilidades de cada una de las parejas a lo largo del proceso de composición de la Tarea 2.

³¹ Este proceso consta de seis momentos recursivos, no lineales.

Esta actividad actuará como guía para sistematizar una nueva forma de trabajo de la expresión escrita en el aula de ELE, que alcanzará su punto más álgido en la Tarea 3, “Caras Antiguas”. La Tarea 2, “Gemelos”, finalizará con la toma de conciencia de las estrategias de expresión escrita que los alumnos tienen a su disposición para desarrollar con éxito la Tarea 3.

Al igual que en la Tarea 1, la Tarea 2, “Gemelos”, no finalizará en el aula, sino que trascenderá la frontera de la misma y los estudiantes concluirán el procedimiento de revisión fuera del aula. Una vez más, los estudiantes, elegirán una de las historias creadas por el conjunto de la clase, la copiarán en su propio espacio³² y realizarán un proceso de revisión detallado atendiendo a los principios de coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

A su vez, se repetirá el proceso de correcciones cruzadas entre iguales, la realización de comentarios sobre las historias de los compañeros y el reenvío de la historia al profesor para que este lleve a cabo la corrección electrónica.

o Tarea 3: “Caras antiguas”³³



Figura 16: Comienzo de la Tarea 3 “Caras antiguas”.

La realización de esta Tarea supone la culminación de la propuesta. A excepción de la práctica de una nueva técnica de planificación, no se introducen contenidos nuevos. Se promueve el ejercicio y la reflexión de todos los contenidos vistos hasta el momento, así como la toma de conciencia de las estrategias que tienen a su disposición

³² Directorio de estudiantes: <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Grupo-193>

³³ Ver <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-3%2C-p%C3%A1gina-1> y Anejo 5: “Caras antiguas”.

para afrontar una tarea de expresión escrita de carácter creativo en colaboración con el compañero de forma oral y en cooperación con el grupo-clase a través de la escritura.

En este caso, el motivo de inspiración es el propio pasado del profesor del grupo y una serie de fotos que lo ilustran. A su vez, los alumnos cuentan con la situación final de la historia: *...al final lo dejó todo y se fue de casa*. Tomando esta frase como horizonte, los estudiantes van a planificar todo lo que ha ocurrido para llegar a esa situación mediante una dinámica de trabajo que aglutina las propuestas anteriores (ver Figura 17), y que incluye, junto a la técnica de la estrella, una nueva técnica de planificación, el cubo³⁴ (Cassany, 1995).

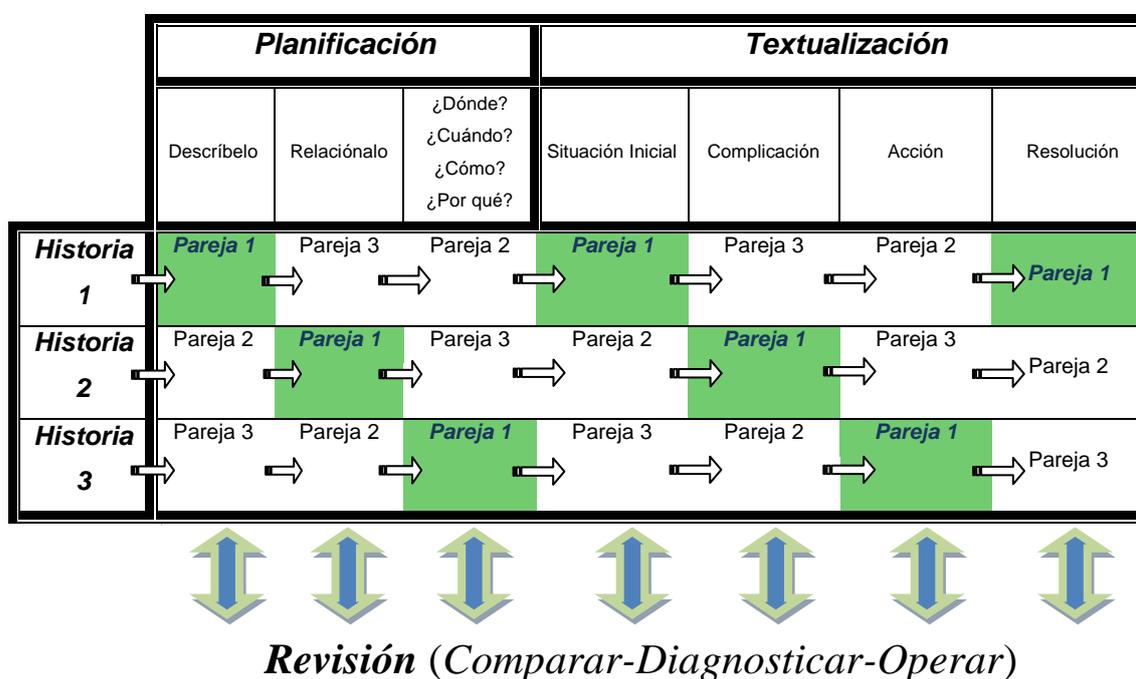


Figura 17: Entramado de responsabilidades de cada una de las parejas a lo largo del proceso de composición de la Tarea 3 “Historias para no dormir”.

Por tanto, el texto se concibe como algo que está en continuo cambio ya que se estimula a los aprendientes para que, después de la experiencia obtenida en la Tarea 2, “Gemelos”, editen y reescriban los apartados elaborados por sus compañeros, y completen los apartados de los que les responsabiliza esta dinámica de trabajo. De esta manera, la planificación, la recursividad y los procedimientos de revisión adquieren un mayor protagonismo a lo largo de todo el proceso. Los alumnos son más libres y

³⁴ En nuestro trabajo, la técnica del cubo se reduce a tres dimensiones básicas: Describe: ¿cómo lo ves? Compáralo: ¿a qué se parece y en qué se diferencia? Relación: ¿con qué se relaciona?

disponen de más tiempo para comparar, editar y operar sobre lo escrito por los compañeros anteriormente.

Como en las Tareas anteriores, la Tarea 3, “Caras antiguas”, no finalizará en el aula, sino que trascenderá las fronteras de la misma por medio de la apropiación de una de las historias creada por el conjunto de la clase y la reescritura de la misma. Para ello, los aprendientes pondrán en marcha las estrategias de apoyo, las estrategias de compensación y las estrategias metacognitivas, de manera que puedan evaluar su propio aprendizaje a lo largo de la experiencia desarrollada en la plataforma virtual.

La ejecución de esta Tarea 3 supone el final de la experiencia y la evaluación, por parte de alumnos, profesores y editores, del trabajo realizado. Es el momento de hacer una reflexión de carácter general sobre todo el proceso de entrenamiento de las estrategias de expresión escrita desarrollado a lo largo del curso, y de tomar conciencia metacognitiva de las estrategias que los estudiantes tienen a su disposición para solventar con éxito las tareas de expresión escrita a las que se enfrenten. Asimismo, es el momento de valorar los logros y de retomar aquellos puntos susceptibles de ser mejorados en próximas experiencias.

3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DEL PROCESO

A lo largo del presente apartado vamos a presentar los instrumentos que nos permitirán evaluar la propuesta presentada con anterioridad. La triangulación de los datos obtenidos desde los diferentes puntos de vista (el del profesor, el del estudiante y el del observador) nos garantizará unos resultados objetivos. De la misma manera, los instrumentos para la recogida de datos posibilitarán un análisis de la validez, la fiabilidad y la viabilidad de la propuesta que presentamos a través de la acción. Todo ello nos permitirá identificar los puntos fuertes de la misma y aquellos otros que pueden ser mejorados a través de la práctica docente.

3.3.1. Cuestionarios previos a la realización de la experiencia

El objetivo de este cuestionario³⁵ es recabar información acerca de los hábitos y estrategias de expresión escrita que usan los estudiantes de nivel B1 con respecto al aprendizaje del español y del papel que ocupa esta actividad comunicativa de la lengua en sus vidas.

³⁵ Ver Anejo 1.

Para ello partimos de un cuestionario de carácter cualitativo y anónimo que nos permitirá indagar en las creencias, motivación y relación de nuestros estudiantes con la escritura. Podemos dividirlo en tres partes:

- a) El papel de la escritura en su vida: interesa conocer los hábitos de los estudiantes en relación con la escritura. ¿Qué, dónde, cuándo, para qué y por qué escriben?
- b) El papel de la escritura en el aprendizaje del español: este apartado nos permitirá explorar en las creencias de nuestros alumnos acerca de los conceptos que nos interesan en este trabajo: cooperación y colaboración, uso de estrategias de expresión escrita y uso del ordenador para escribir en la lengua meta. Asimismo, este apartado nos permitirá identificar las estrategias que ya utilizan los alumnos de forma consciente.
- c) Motivación respecto a la escritura: esta parte del cuestionario nos permitirá conocer el concepto de “escritura” que tienen nuestros alumnos.

3.3.2. Entrevistas grupales durante el proceso

Con el fin de optimizar y rentabilizar la experiencia obtenida en el aula, durante los últimos cinco minutos de cada una de las sesiones en las que se lleva a cabo nuestra propuesta pedimos a los alumnos que cambien sus parejas y que, haciendo uso de la lengua meta como instrumento de comunicación, reflexionen en voz alta sobre un aspecto positivo y uno mejorable de la experiencia obtenida a lo largo de la sesión de trabajo.

Por un lado, estas entrevistas realizadas en voz alta permitirán a los profesores reconocer el grado de rentabilidad y agilidad del uso de una plataforma virtual para desarrollar las estrategias de expresión escrita.

Por otro lado, la reflexión en voz alta permitirá a los estudiantes reflexionar acerca de su propio aprendizaje y les capacitará para desarrollar sus facetas como aprendientes autónomos y como agentes sociales. De esta manera, los alumnos serán capaces de reconocer las estrategias utilizadas en el aula y de extrapolarlas a nuevas situaciones de aprendizaje. Además, los estudiantes, a través de esta entrevista, evaluarán el éxito de la experiencia realizada.

Por último, los editores y creadores de materiales obtendrán una retroalimentación valiosísima, por parte de los profesores y alumnos que han

desarrollado la experiencia, que les ayudará a mejorar, agilizar e incorporar nuevos elementos en el diseño y dinámica de uso de una plataforma virtual cuya finalidad es optimizar la calidad del aprendizaje.

3.3.3. Entrevistas a profesores

Dado que muchos de los objetivos marcados al comienzo de este trabajo de investigación están destinados al docente de lenguas extranjeras que está abierto al cambio y a la innovación de sus prácticas educativas, la retroalimentación que obtengamos de ellos, nos permitirá evaluar la aplicación didáctica que presentamos desde el punto de vista del profesor e identificar tanto los puntos fuertes de la misma como aquellos aspectos que se deben mejorar.

3.3.4. Observaciones holísticas

Se realizarán observaciones holísticas de los profesores ajenos al proyecto de investigación que se está realizando. Estas observaciones nos permitirán evaluar el impacto que produce el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual en la dinámica de clase en general, y en los profesores y estudiantes en particular.

3.3.5. Cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia

Estos cuestionarios³⁶ tienen como objetivo evaluar la experiencia de la expresión escrita a través del espacio virtual.

Al igual que el cuestionario inicial, este cuestionario es anónimo y será de carácter cualitativo. Podemos dividirlo en tres partes fundamentalmente:

- a) La primera parte nos ayudará a evaluar el impacto que ha tenido la experiencia realizada a lo largo del curso en el aprendizaje del español. Para ello, realizaremos algunas preguntas paralelas al cuestionario.
- b) La segunda parte se compone de una valoración de la experiencia en sí misma en la que los encuestados expondrán tres aspectos positivos de la experiencia y tres aspectos mejorables. Este punto es de especial relevancia para nosotros porque nos ayudará a desarrollar los puntos fuertes identificados por los alumnos para futuros trabajos. Además, nos permitirá

³⁶ Ver Anejo 6.

localizar aquellos aspectos mejorables que posibiliten un cambio que agilice y rentabilice nuestro proyecto.

- c) En tercer lugar, por medio de una lluvia de ideas, veremos cómo ha cambiado la concepción que los alumnos tienen de la escritura.

En conclusión, este cuestionario nos permitirá cerrar el círculo de todo el proceso de desarrollo de las estrategias de expresión escrita identificando los puntos fuertes de nuestra propuesta y también aquellos otros puntos que retomaremos en próximas experiencias con el fin de afinar al máximo la aplicación didáctica que presentamos.

3.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En este epígrafe queremos precisar algunas recomendaciones para llevar al aula las distintas herramientas que componen la aplicación didáctica que presentamos.

Los cuestionarios previos a la experiencia se realizarán durante los primeros días del curso con el fin de identificar las necesidades y motivación de nuestros estudiantes en relación con la producción escrita en el aula de español.

Las Tareas se integran de forma transversal en el programa del curso. Todas ellas forman una unidad, pero se van integrando por separado y de forma paulatina en la programación.

Las entrevistas durante el proceso se realizarán durante los últimos cinco minutos de cada una de las tres Tareas que proponemos.

Las observaciones holísticas se desarrollarán durante la realización de cada una de las sesiones de trabajo que realizan los profesores ajenos al proyecto de investigación que se está llevando a cabo.

Las entrevistas a profesores se realizarán al finalizar la Tarea 3, “Caras antiguas”, de manera que los profesores puedan evaluar la experiencia de forma global.

Para terminar, los cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia se repartirán entre los estudiantes el último día del curso, después del examen, de manera que el alumno sea capaz de reflexionar y evaluar el impacto que ha tenido en su aprendizaje el ejercicio de esta actividad comunicativa de la lengua en el aula, en colaboración con los compañeros y a través del espacio virtual.

CAPÍTULO CUARTO PUESTA EN PRÁCTICA

SUMARIO: 4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO. 4.2. PRIMERA EXPERIENCIA. 4.2.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso. 4.3. SEGUNDA EXPERIENCIA. 4.3.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso. 4.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA.

Williams y Burdem (1999) señalan que uno de los grandes debates en el campo de la enseñanza y aprendizaje de estrategias se erige en torno a si estas deben enseñarse de forma independiente y explícita, o si se enseñan mejor como una parte integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de este capítulo pondremos de relieve los datos obtenidos de la primera y segunda experiencias prácticas desarrolladas durante el año académico 2008-2009 en el Instituto Cervantes de Praga. Hemos probado y desarrollado las dos propuestas de enseñanza de las estrategias que señalan Williams y Burdem (1999), cada una de ellas con sus ventajas e inconvenientes, pero solo con una de ellas hemos obtenido unos resultados realmente óptimos.

Para ello, describiremos cada una de las fases por las que ha pasado el desarrollo de este trabajo de investigación en acción, las conclusiones obtenidas en cada uno de los tramos del mismo y algunas propuestas para un rediseño del proceso.

De este modo, daremos comienzo con una brevísima descripción del contexto de enseñanza en el que se ha desarrollado la propuesta presentada, que incluye los factores sociales, la tradición educativa, el perfil del alumno, la composición y el perfil del equipo docente, y los recursos necesarios para la realización de la puesta en práctica.

En segundo lugar, describiremos la primera experiencia realizada, el lugar que ocupa la misma en la programación del curso, el modo de realización y el papel de la lengua materna en el proceso de composición. Además, analizaremos los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación, reflexionaremos sobre los mismos y tomaremos las decisiones pertinentes de cara a una repetición de la experiencia.

En tercer lugar, describiremos la segunda experiencia realizada y los cambios introducidos en relación con la primera. ¿Qué lugar ocupa la propuesta que presentamos en la programación del curso? ¿Cuándo y cómo se articula? ¿Qué papel tiene la lengua materna en esta segunda experiencia? La respuesta a estas cuestiones vendrá dada en la

descripción de la misma, en el análisis de los datos obtenidos y en la reflexión durante el proceso.

Para finalizar, incluiremos algunas propuestas para un “rediseño” del proceso aplicado a los diferentes géneros discursivos y las vías de futuro que tendrían cabida en una aplicación didáctica como la que presentamos.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La aplicación práctica de la propuesta presentada en el capítulo anterior ha sido desarrollada con alumnos de nivel B1 del *MCER* (2002) del Instituto Cervantes de Praga, en un contexto de no inmersión y de enseñanza no reglada. No obstante, podría ser transferible a otros contextos de enseñanza, como Escuelas Oficiales de Idiomas, institutos o universidades que incluyan en su currículo la enseñanza del español como lengua extranjera e incluso en los institutos en los que se enseña español como lengua materna.³⁷

Los cursos de nivel B1 sobre los que se desarrolla la experiencia son de carácter presencial y constan de 60 horas de duración repartidas en dos sesiones de dos horas de trabajo cada semana. En total, cuatro horas de español a la semana.

a) Factores sociales:

El interés por el español en la República Checa ha aumentado de forma considerable en los últimos años debido, en gran parte, a las relaciones comerciales que vinculan a la República Checa con España e Hispanoamérica. Por otro lado, la entrada de la República Checa en la Unión Europea ha hecho que la demanda de profesionales que hablen español se vea incrementada (MEC, 2007).

En comparación con el resto de lenguas extranjeras que se estudian en la República Checa, el español es la lengua que más crece anualmente en número de alumnos, principalmente en enseñanza secundaria. Sin embargo, existen algunos factores que dificultan la expansión de la oferta del español en todos los niveles y que hacen que el español se sitúe como el quinto idioma más estudiado (por detrás del

³⁷ Hay que reconocer la poca viabilidad de este proyecto en contextos de enseñanza en los que no se disponga de los recursos necesarios para desarrollar de forma efectiva esta aplicación didáctica. No obstante, confiamos en los avances de integración de los recursos tecnológicos en las aulas de idiomas con el fin de rentabilizar y maximizar todas las posibilidades que estas nos ofrecen. Todo ello sin volver a un modo de enseñanza de carácter pasivo, sino dando un paso más en la línea de trabajo descrita por el *MCER* (2002) y materializada a través de los Niveles de referencia para el español del *PCIC* (2006), que promueven el desarrollo del alumno como aprendiente autónomo, como hablante intercultural y como agente social.

inglés, alemán, francés y ruso), entre los que destacan la escasez de profesorado cualificado de español y el envejecimiento del profesorado de la etapa superior de Secundaria (MEC, 2007).

b) Tradición educativa:

Los estudiantes checos están acostumbrados a un aprendizaje basado en la autoridad del docente. Se sienten bien en una clase tradicional donde el profesor se muestra como fuente de conocimiento. Necesitan una progresión estructurada y secuenciada. Prefieren las instrucciones claras y valoran mucho el trabajo planificado. Les incomoda tener que tomar decisiones negociadas. Son alumnos con un estilo de aprendizaje analítico, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso.

c) Perfil del alumno del Instituto Cervantes de Praga:

En su mayor parte, son alumnos universitarios y trabajadores con edades comprendidas entre los 18 y los 60 años, de origen checo, eslovaco, polaco, ruso y ucraniano. El valor que le dan a la conciencia plurilingüe y pluricultural repercute directamente en la necesidad de aprender idiomas. Para la mayoría de ellos, el español constituye la tercera o cuarta lengua extranjera a la que acceden (*Análisis del Entorno*, 2006-2007).

Debido a sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, la mayoría de ellos tiene un alto grado de dependencia de la autoridad del profesor y, como consecuencia, han desarrollado pocas estrategias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo (*Análisis del Entorno*, 2006-2007).

d) Composición y perfil del equipo docente:

El equipo de profesores del Instituto Cervantes de Praga cuenta con un total de 22 profesores nativos, dirigidos por una jefe de estudios. La mayoría de ellos son licenciados en filología o traducción, y cuentan con un máster en enseñanza de ELE o formación específica. Todo el equipo docente es consciente de la importancia convertir al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

e) Medios y recursos:

Las aulas del Instituto Cervantes de Praga cuentan con un número reducido de estudiantes (14 alumnos como máximo). Hay 12 aulas equipadas con pizarra, televisión

y reproductor de CD y DVD. Además, nueve de ellas tienen proyector y conexión a Internet.

Los manuales utilizados en las clases proceden del mercado editorial español (*Aula Internacional*, *Gente* y *El Ventilador*) y del Banco de materiales, elaborado por los profesores, que complementa al manual utilizado en cada uno de los cursos.

El ejercicio de nuestra propuesta se ha desarrollado en el Aula Multimedia del Instituto Cervantes de Praga. Esta aula cuenta con nueve ordenadores (con dos pares de auriculares con micrófono cada uno) conectados en red entre sí y con conexión a Internet. Además, cuenta con una pizarra digital interactiva con altavoces que facilita la dinámica de la clase y que sirve de guía y punto de referencia para profesores y alumnos durante el desarrollo de la propuesta³⁸.

4.2. PRIMERA EXPERIENCIA³⁹

Esta primera experiencia se realiza con tres grupos de nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga, a un total de 28 alumnos.

Dábamnos comienzo el presente capítulo recordando uno de los grandes debates existentes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de estrategias: ¿Cómo deben aparecer las estrategias de aprendizaje de lenguas en la programación de un curso?, ¿de forma aislada o de forma transversal?

En esta primera experiencia, nos inclinamos por la inclusión del desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma aislada en las tres últimas sesiones del curso. Nuestra unidad didáctica se incluye en la programación del curso como una unidad que servirá como colofón y sistematización de todo lo aprendido en el aula. Asimismo servirá a nuestros estudiantes como preparación de cara al examen de final de

³⁸ La pizarra digital con altavoces no es estrictamente necesaria para la puesta en práctica de la propuesta que presentamos. En su defecto, podría utilizarse un proyector conectado a un ordenador con Internet. Resulta fundamental para la viabilidad de la experiencia el hecho de que el profesor cuente con un lugar desde el que guiar a los alumnos a través de la plataforma virtual, sin la necesidad de que este se pasee por cada uno de los ordenadores para localizar el punto en el que nos encontramos. Por todo ello, este elemento resulta imprescindible para garantizar la agilidad de la experiencia y no perdernos en un sinfín de instrucciones que disminuirían el nivel de accesibilidad y capacidad intuitiva de la plataforma.

³⁹ Esta primera experiencia no se corresponde con la propuesta práctica que presentamos en el capítulo anterior, pero sí es muy parecida. El análisis de datos y la reflexión posterior sobre la base de esta experiencia determinarán la propuesta práctica presentada. Así pues, esta primera experiencia se convierte en un pilotaje que nos ayudará a identificar las necesidades de esta y proponernos nuevos objetivos y nuevas metas que faciliten la viabilidad de nuestro trabajo de investigación.

curso que recogerá, al igual que esta unidad, los objetivos y contenidos exigidos por el currículo de nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga.

Siguiendo una de las recomendaciones de Guash (1995, cit. en Cassany, 1999b) para evitar el bloqueo ante la escritura, fomentamos el uso de la lengua materna durante la planificación de aquello que los alumnos quieren textualizar a continuación. No obstante, los alumnos son conscientes de que para los momentos de textualización y revisión tendrán que usar forzosamente la lengua meta.

Tal y como reflejan los datos que exponemos a continuación, la primera experiencia se convierte en un pilotaje de la propuesta definitiva que nos permitirá identificar los puntos fuertes y débiles de la misma.

4.2.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso

La aplicación de los instrumentos diseñados para la observación de este trabajo de investigación nos permitirá analizar los datos obtenidos en cada fase de la experiencia y reflexionar acerca del porqué de los mismos. Además, nos facilitará la localización de los puntos fuertes de nuestra propuesta y de aquellos aspectos susceptibles de ser revisados y mejorados antes, durante y después de la experiencia práctica.

Así, los cuestionarios de principio de curso nos sitúan en el punto de partida de la experiencia. De esta manera, enfocamos el desarrollo de nuestra propuesta por medio de la identificación de las necesidades, motivación y relación de nuestros estudiantes con la escritura en la lengua meta.

La escritura desempeña un papel fundamental en la vida de nuestros estudiantes. El 90% de los encuestados escribe por la tarde-noche con una función comunicativa de ámbito social o familiar. El 10% restante escribe a lo largo del día en el ámbito profesional. En general, los estudiantes mantienen una buena predisposición hacia la escritura.

En cuanto al papel que ocupa la escritura en el aprendizaje del español, el 100% de los encuestados valora muy positivamente el desarrollo de esta actividad comunicativa de la lengua. La escritura en español les ayuda a “construir las frases y a poner en orden las ideas”⁴⁰, a reflexionar sobre el sistema de la lengua meta y a poner

⁴⁰ Palabras textuales del grupo.

en marcha todo el vocabulario que tienen a su disposición. Todo ello les proporciona una seguridad ausente en las actividades de expresión e interacción oral.

En cuanto al uso de las estrategias de que disponen para desarrollar con éxito una actividad de composición escrita en español, un 40% de los encuestados aluden a la planificación de aquello que quieren decir como uno de los recursos de que disponen para desarrollar con un éxito mayor las tareas de expresión escrita a las que se enfrentan. “Lo más importante es saber qué quiero decir y después busco la forma”, “primero pienso qué quiero escribir y después escribo”⁴¹. Un 10% de los encuestados hacen referencia a la revisión como una de las estrategias que les garantizará un éxito mayor en las tareas que realizan, “primero hago un plan de qué quiero escribir, luego escribo y más tarde corrijo y reescribo. Al final leo el texto”⁴². Un 50% de los encuestados reconocen que no usan ninguna estrategia de expresión escrita a la hora de escribir. Por tanto, desarrollar la toma de conciencia del proceso de composición de un texto y de las estrategias que tienen a su disposición en cada uno de los momentos del proceso será el punto de partida para el desarrollo de toda la experiencia.

Por otro lado, hay que señalar que el 100% de los alumnos encuestados prefiere trabajar en casa la expresión escrita. El estudiante tiene a su disposición todos los elementos que necesita: tiempo, material didáctico y diccionario electrónico. Nos encontramos ante el segundo reto de nuestra propuesta, la implementación de la expresión escrita en el aula de ELE. Para conseguirlo, echaremos mano de la función lúdica de la escritura en el aula, en colaboración con el compañero y en cooperación con el grupo-clase, durante el período de sensibilización.

En cuanto a la forma de escribir, individualmente o con los compañeros, los estudiantes, en general, prefieren trabajar de forma individual. He aquí nuestro tercer reto: que los alumnos sean capaces de valorar la importancia de escribir en colaboración con un compañero y en cooperación con el resto del grupo. La necesidad de socializar y la interdependencia positiva planificadas para el período de sensibilización les ayudarán a valorar este aspecto.

En relación con el uso del ordenador para escribir en español encontramos disparidad de respuestas. Por un lado, el 35% usa a menudo el ordenador en el trabajo y no les gusta la idea de tener que usar el ordenador también para la realización de las

⁴¹ Palabras textuales del grupo.

⁴² Palabras textuales del grupo.

tareas de casa. No obstante, por otro lado, encontramos casos en los que se valoran muy positivamente los recursos que ofrece el uso de ordenador. Tal y como se expone en el capítulo primero de nuestro trabajo, uno de nuestros objetivos será que los alumnos sean capaces de valorar las ventajas de la escritura a través del ordenador.

En lo referido a las ventajas de la escritura a mano y a ordenador, predomina la accesibilidad del texto en papel y la flexibilidad del aquí y el ahora. Sin embargo, valoran muy positivamente la posibilidad de corregir errores de todo tipo con una mayor eficacia y precisión sin necesidad de reescribirlo por completo a través del ordenador, así como la posibilidad de “escribir con un corrector ortográfico”⁴³.

Los inconvenientes de la escritura a mano están siempre relacionados con el caos que provoca cualquier tipo de corrección sobre el texto inicial, “tengo que escribir sin errores”, “no puedo corregir tan fácilmente”, “necesito reescribir el texto al final”⁴⁴. Por su parte, la escritura por ordenador es muy poco flexible en cuanto a la accesibilidad al medio, “somos tres en casa para usar el ordenador”, “no tengo el ordenador conmigo durante el día, solo por las tardes en casa”, “tengo que escribir con el ordenador en mi oficina y no es posible escribir los deberes en el trabajo”⁴⁵.

Para finalizar, hay que decir que la motivación de nuestros alumnos en relación con la escritura es, en general, bastante alta. La relacionan con sentimientos y emociones positivas, con experiencias pasadas y con un lugar recóndito al que se recurre como vía de escape de la realidad.

Las entrevistas grupales realizadas al finalizar cada una de las Tareas nos hacen aventurar algunos de los resultados obtenidos al final de la misma. Los estudiantes no están de acuerdo con el uso de la lengua materna durante la planificación ya que se pierde una oportunidad valiosísima de comunicación oral. Además, los estudiantes ponen de relieve algunas complicaciones técnicas que exige el desarrollo de la dinámica de la clase. En la medida de nuestras posibilidades vamos introduciendo las modificaciones técnicas pertinentes para no incurrir en los mismos errores en las siguientes sesiones de trabajo. No obstante, otras modificaciones se quedarán fuera

⁴³ Palabras textuales del grupo. Se refiere a la posibilidad de usar el corrector ortográfico de *gmail* para la revisión de las expresiones escritas.

⁴⁴ Palabras textuales del grupo.

⁴⁵ Palabras textuales del grupo.

porque, por cuestiones de tiempo, sería prácticamente imposible rehacer la estructura de la plataforma.

Las observaciones holísticas y las entrevistas a los profesores nos confirman la dificultad de llevar nuestra propuesta al aula sin ningún problema tecnológico. Sin duda, las cuestiones técnicas han puesto muchas trabas en el desarrollo de este trabajo que podrían haberse solucionado muy fácilmente con unos conocimientos informáticos más avanzados. Sin embargo, dado el poco presupuesto con el que contábamos para la realización de este proyecto, nos vimos en la obligación de continuar por este camino sin la ayuda informática pertinente.

Los cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia sacan a relucir algunas cuestiones que ya habían sido tratadas a lo largo de las entrevistas grupales y, además, otros aspectos en los que no habíamos reparado hasta el momento. Estos cuestionarios nos permiten afirmar que se han alcanzado los objetivos marcados al principio de este trabajo de investigación. Sin embargo, la retroalimentación que nos transmiten los alumnos a través de este cuestionario no alcanza las expectativas deseadas en un primer momento. Pero esto no nos desanima, todo lo contrario, nos impulsa a repetir la experiencia con una ilusión renovada en busca del reajuste del proceso.

Los estudiantes han tomado conciencia metacognitiva de las estrategias que tienen a su disposición para el desarrollo del proceso de composición, sin embargo, lamentan que este desarrollo de la experiencia se haya visto, en ocasiones, ralentizado debido a la complejidad de las instrucciones de uso de la plataforma, “el profesor no explicó muy bien qué teníamos que hacer durante la lección en el aula multimedia”⁴⁶. Todos ellos valoran la posibilidad de trabajar con un compañero, sin embargo, la mayoría prefieren seguir trabajando solos y en casa. Aunque las actividades propuestas han sido altamente motivadoras y valoradas, consideran que todo se podría haber realizado con mayor facilidad en el aula convencional de un modo más ameno y sencillo, sin la necesidad de recurrir al aula multimedia, “es una buena forma de educación, me gusta mucho, pero me divertiría más hacerlo en casa, con una persona a través de Internet”⁴⁷.

⁴⁶ Palabras textuales del grupo.

⁴⁷ Palabras textuales del grupo.

Los resultados obtenidos nos hacen reflexionar acerca de tres puntos clave que necesitan un cambio en la próxima experiencia: la accesibilidad y el desarrollo de las actividades a través de la plataforma, el uso de la lengua materna como instrumento de comunicación y la inclusión del desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma aislada al final de curso.

Fruto de estas reflexiones es la puesta en marcha de una segunda experiencia que se integra en el programa del curso de forma transversal en la que el uso de la lengua meta se explota en todo momento, y en la que la utilización de la plataforma no constituye un impedimento para obtener el máximo rendimiento y aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad siempre tenía que haber estado en las Tareas y nunca en las instrucciones de uso de la plataforma, de lo contrario, habría sido mejor continuar con la actividad que veníamos realizando hasta el momento en el aula convencional.

4.3. SEGUNDA EXPERIENCIA⁴⁸

Esta segunda experiencia se realiza con cinco grupos de nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga, a un total de 48 alumnos.

Brown (1986, cit. en Williams y Burdem, 1999) argumenta que las destrezas y las estrategias se enseñan mejor en relación con áreas concretas del currículo y, por tanto, apuesta por la inclusión de las estrategias de forma transversal en la programación del curso.

De este modo, la segunda experiencia incluye el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través de la plataforma virtual que se integra de forma gradual en la programación del nivel B1 del Instituto Cervantes de Praga y que incluye la retroalimentación de la primera experiencia con el fin de desarrollar con éxito los objetivos marcados al principio de este trabajo. Al igual que ocurría en la primera experiencia, las tres Tareas constituyen una unidad en sí mismas que va de menor a mayor complejidad. Sin embargo, en esta segunda experiencia las incluimos de forma transversal en el currículo del nivel B1.

⁴⁸ Esta segunda experiencia se corresponde íntegramente con la propuesta práctica presentada en el capítulo anterior.

La lengua meta desempeña un papel fundamental en todas las partes del proceso de composición. Los alumnos discuten, negocian significados y formulan en voz alta aquello que quieren escribir en la lengua meta. Con el fin de evitar el bloqueo y para favorecer el uso de la lengua meta, se busca la colaboración del compañero y del profesor en detrimento del uso de la lengua materna como instrumentos de apoyo. El uso de la lengua materna queda fuera del proceso de composición.

Por otro lado, introducimos algunas mejoras técnicas en la plataforma que, sin duda, optimizan el desarrollo y rentabilizan el uso de espacio virtual para estimular el desarrollo de las estrategias de expresión escrita.

4.3.1. Análisis de datos y reflexión sobre el proceso

En los cuestionarios de principio de curso se obtienen unos resultados muy parecidos a los expuestos con anterioridad. Esto nos sitúa en un punto de partida muy similar al de la primera experiencia. La escritura tiene un papel muy importante en la vida de nuestros alumnos y reconocen la importancia de la misma para el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, muy pocos de ellos reconocen algunas de las estrategias que ellos mismos ponen en marcha en el proceso de creación de un texto.

Las entrevistas a alumnos realizadas durante el proceso confirman el acierto de los cambios introducidos sobre la propuesta inicial. Se corroboran los puntos fuertes de la misma y la dificultad de las Tareas pasa a residir en la propia tarea y no en las instrucciones de uso de la plataforma.

Los cuestionarios posteriores a la realización de la experiencia son altamente esperanzadores ya que valoran muy positivamente la práctica realizada. En este sentido, podemos afirmar que se han alcanzado nuestras expectativas y, nuevamente, se han cubierto los objetivos marcados en el primer capítulo de este trabajo.

El 90% de los alumnos sobre los que se ha desarrollado la experiencia destacan la función lúdica de la escritura en español, la utilidad de la misma para el aprendizaje de la lengua meta y el interés que esta despierta en su desarrollo a través de una plataforma virtual que permite crear, editar y compartir en línea. Además, señalan la autocorrección, la corrección entre iguales y la corrección electrónica como una serie de recursos y técnicas que les permiten reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua meta a través de sus propias producciones.

Para algunos de ellos escribir en español se convierte en un “descubrimiento de ideas” y en un “soñar en voz alta”⁴⁹. Valoran de un modo muy positivo el intercambio de conocimiento y la negociación de significados en la lengua meta en colaboración con un compañero, aunque, en ocasiones, sea complicado ponerse de acuerdo. No obstante, reconocen que este ha sido un punto que les ha ayudado, de forma constante y a lo largo de todo el proceso, a vencer las limitaciones a la hora de escribir, y que les ha capacitado para reflexionar en voz alta y por escrito acerca el sistema de la lengua meta.

El 100% de los alumnos encuestados afirman sentirse más seguro a la hora de escribir después de haber tenido esta experiencia a lo largo del curso y valoran muy positivamente el trabajo desarrollado en el aula multimedia, “me siento más seguro porque creo que hemos practicado mucho de diferentes maneras”⁵⁰. Así, podemos afirmar que los estudiantes sobre los que se ha desarrollado esta segunda experiencia han tomado conciencia metacognitiva de las estrategias que tienen a su disposición para afrontar con éxito una tarea de expresión escrita. Como consecuencia, nuestros estudiantes serán capaces de extrapolar el uso de estas estrategias a otras situaciones de aprendizaje similares e incluso a su propia lengua materna.

En cuanto a las observaciones holísticas de los docentes que han llevado al aula esta aplicación práctica, tenemos que decir que los profesores han dejado de ser técnicos de una plataforma virtual para ser facilitadores del proceso de composición. Las entrevistas realizadas así lo atestiguan y destacan la viabilidad de esta propuesta y el futuro de la misma en pos de la modernización y diversificación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de una valoración crítica de los resultados obtenidos podemos determinar la eficacia de la plataforma virtual propuesta para el desarrollo de las estrategias de expresión escrita. No obstante, esta propuesta no queda cerrada, sino que se produce una retroalimentación cíclica, constante y gradual. El trabajo concluye aquí pero el proyecto se irá redefiniendo y ajustando al currículo del centro a través de la experiencia.

⁴⁹ Palabras textuales del grupo.

⁵⁰ Palabras textuales del grupo.

4.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA

A través de este proyecto hemos abierto una línea de trabajo de gran magnitud para aquellos profesores que quieran innovar en sus prácticas educativas y para aquellos editores de materiales en línea que se propongan incluir sus materiales en las aulas presenciales.

Partiendo de los análisis de las experiencias anteriores queremos proponer algunas líneas de futuro para un rediseño de la aplicación práctica que presentamos en el capítulo anterior:

En primer lugar, destacamos la importancia de que los profesionales de la enseñanza colaboren estrechamente con los profesionales de las TIC. De esta manera, cualquier plataforma con estas características y con estos objetivos ganará en atractivo y motivación, y tendremos a nuestro servicio las herramientas informáticas más apropiadas para conseguir el objetivo deseado. Así, el proceso de creación de una plataforma con estas características será mucho más ágil y estará disponible para que toda la comunidad docente pueda utilizarlo.

En este sentido, proponemos la creación de una plataforma virtual destinada al desarrollo de las estrategias de expresión escrita en todos los niveles y abierta a los diferentes géneros discursivos. Dicha plataforma constaría de tres niveles de accesibilidad y uso:

1. Un nivel de administrador, al que solamente tendría acceso el equipo docente encargado de la gestión de la plataforma.
2. Un nivel de usuario-docente, dirigido a los profesores que desean hacer uso de una plataforma virtual con las características expuestas en el presente trabajo. El docente, previa solicitud de acceso, sería dado de alta en esta nueva plataforma. Desde aquí podría dar de alta a sus alumnos con el fin de llevar al aula las tareas que estime oportunas y que cubran las necesidades de sus propios alumnos.
3. El nivel de accesibilidad más reducido sería el del alumno. A este nivel solo tendrían acceso los alumnos dados de alta previamente por sus profesores. Ellos únicamente podrán crear y editar en los espacios destinados a tal efecto.

En segundo lugar, queremos llamar la atención sobre Enseñanza de ELE con fines específicos, en concreto la escritura académica para los estudiantes Erasmus que

van a estudiar a España o de intercambio a América Latina, la redacción de correos electrónicos en cursos de español de los negocios, o la inclusión de esta forma de trabajo en los cursos de preparación al DELE para la práctica de la expresión escrita.

En tercer lugar, ponemos de relieve la posibilidad de trabajar los diferentes géneros discursivos a través de una plataforma virtual en las programaciones de cursos semipresenciales y a distancia.

En cuarto lugar, cabe decir que la aplicación práctica que presentamos podría ser desarrollada en Institutos de Enseñanza Secundaria donde el español es la lengua materna de los estudiantes. De esta manera, se atenderá a las necesidades de los aprendientes de una forma atractiva, motivadora y divertida que potenciará el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de los estudiantes en su propia lengua materna y se facilitará el desarrollo de su competencia estratégica para extrapolar lo aprendido a través de la escritura a otras situaciones de aprendizaje semejantes.

Por último, hay que decir que a lo largo del presente trabajo hemos centrado nuestra atención en dos de las tres dimensiones del alumno descritas por el *PCIC* (2006), el alumno como aprendiente autónomo y como agente social. Aunque las Tareas que proponemos a lo largo de esta aplicación práctica incluyen el desarrollo de algunos aspectos relacionados con las habilidades del hablante intercultural, no explotamos esta dimensión del aprendiente para no desvincularnos del objetivo principal del trabajo que presentamos. No obstante, queremos llamar la atención sobre la gran aportación que podría suponer la inclusión de la dimensión intercultural del alumno en un trabajo de este tipo, sobre todo en contextos de inmersión y en otros contextos donde predomine un perfil de grupo multicultural. Se trata pues, de un campo de acción que merece ser investigado: el desarrollo de la competencia intercultural a través de la escritura en línea.

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSIONES

A lo largo de todo el capítulo anterior hemos ido extrayendo y plasmando las diferentes conclusiones a las que hemos llegado después de las dos experiencias prácticas llevadas a cabo durante el año académico 2008-2009 en el Instituto Cervantes de Praga. Por tanto, en este capítulo señalaremos, muy brevemente, algunas de las conclusiones generales que resumen las aportaciones de nuestra propuesta.

En primer lugar hay que destacar que la inclusión del desarrollo de las estrategias de expresión escrita, de forma cooperativa, a través del proceso de composición por medio de una plataforma virtual contribuye, por un lado, a la mejora de la implementación de la producción escrita en el aula de ELE y, por otro, a la innovación de la práctica docente y al equilibrio del currículo. Por tanto, la escritura se alza como un acto social que va mucho más allá de redactar o textualizar.

En segundo lugar, destacamos la contribución a la migración del escrito analógico al electrónico o digital para facilitar la creación de conocimiento de forma compartida a través de Internet. Además, tal y como señalaba Serafini (2006), lo hacemos de un modo muy parecido al que lo hace nuestra mente en el desarrollo de los procesos y subprocesos mentales que intervienen en el proceso de creación de un texto.

En tercer lugar, proponemos el uso de las aulas multimedia para la práctica de la producción textual de forma cooperativa. El uso del aula multimedia garantiza que el momento de la escritura en el aula sea un ejercicio que poco tiene que ver con las prácticas realizadas por nuestros estudiantes en aulas convencionales. En nuestra propuesta, el uso de este tipo de aulas favorece el desarrollo de un microclima donde el aprendiente se desinhibe a través de la escritura para decir todo aquello que quiere compartir. Sin duda, la composición a través de Internet de forma cooperativa rentabiliza el uso y la presencia de las aulas multimedia en los centros educativos.

De igual modo, la calidad del aprendizaje mejora a través del ordenador y de los recursos que este pone a nuestra disposición. Se produce un acercamiento a la realidad de los estudiantes a través de la combinación del espacio virtual y la realidad del aula. Todo ello, unido al desarrollo y activación de las estrategias de aprendizaje, permite diversificar, intensificar y modernizar el aprendizaje de lenguas.

De la misma manera, a través de la propuesta que presentamos, se obtiene un cambio de comportamiento muy positivo. El uso de la escritura cooperativa en el aula contribuye a dar confianza, protagonismo y presencia a los estudiantes más introvertidos. Se crea la necesidad de pertenencia a un grupo de trabajo y de establecer relaciones y responsabilidades interdependientes. Por ello, la participación de cada uno de los alumnos será fundamental para alcanzar el éxito ante la tarea a la que se enfrenta el grupo-clase.

En relación con el componente tecnológico presente en nuestro trabajo, resaltamos la necesidad de colaboración entre informáticos y diseñadores gráficos por un lado, y profesores de español por otro. Estamos convencidos de que el trabajo en equipo de informáticos y profesores mejoraría la calidad de la enseñanza y rentabilizaría la creación y el diseño de plataformas virtuales sin que ello suponga un derroche de tiempo y esfuerzo para el docente. Solo nos podemos acercar a la excelencia educativa en el uso de las nuevas tecnologías si nos ponemos en manos de los profesionales de las TIC, los cuales nos garantizarán el máximo rendimiento de las mismas.

A través de nuestra propuesta de aplicación práctica contribuimos al desarrollo del alumno como aprendiente autónomo porque este controla el proceso, planifica, gestiona los recursos que tiene a su disposición y controla los factores afectivos en colaboración con sus compañeros a través de la interdependencia positiva.

De la misma forma, favorecemos el desarrollo del alumno como agente social de lenguas que realiza transacciones, participa en el acto social de la escritura a través del proceso de composición en colaboración con sus compañeros, y se desenvuelve con los textos de forma autónoma. Los aprendientes planifican, textualizan, revisan, comparan, diagnostican y operan de forma conjunta con los demás estudiantes. Se fortalece la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, a la vez que se promueven las destrezas sociales y la responsabilidad social.

Además, el diseño de una plataforma virtual destinada al desarrollo de las estrategias de expresión escrita en combinación con las demás actividades comunicativas de la lengua produce una activación estratégica de las competencias generales del individuo. Como consecuencia, queremos destacar la mejora e innovación pedagógicas que introduce el uso de un espacio virtual de estas características en la

enseñanza presencial, así como el impacto positivo que este tiene en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En conclusión, la combinación de las estrategias de expresión escrita, el proceso de composición y el trabajo en cooperación a través de Internet constituye un cambio y una innovación pedagógica que facilita, rentabiliza, mejora y diversifica el aprendizaje del español como lengua extranjera y la atención a la diversidad de los aprendientes.

Por último, hay que decir que la realización de este trabajo de fin de máster ha supuesto para nosotros la toma de conciencia, de forma conjunta con los estudiantes, de las ventajas del desarrollo de las estrategias de expresión escrita mediante una plataforma virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Además, nos hace considerar el arduo trabajo que implica, para un profesional de la enseñanza, el diseño de una plataforma virtual y su implementación en el aula de ELE. Por ello, de cara al futuro, queremos insistir en la necesidad de colaborar estrechamente con los profesionales de las TIC para la construcción de una plataforma virtual centrada en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita que:

- a) Incluya todos los niveles y géneros textuales.
- b) Atienda las necesidades de cursos de español con fines específicos: español de los negocios, preparación al DELE, etc.
- c) Pueda ser utilizada en contextos de enseñanza en los que el español es la lengua materna (Centros de Enseñanza Secundaria y Universidades).

Bibliografía utilizada

BALLESTER, S. (2009). "Internet en el aula". Disponible en:

<http://www.csi->

[csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SERGIO_BALLESTER_2.pdf](http://www.csi-esif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SERGIO_BALLESTER_2.pdf)

Última consulta: 25/10/09.

BARNETT, L. (1993). "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales" en *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona. Graó.

BENNETT, B., C. ROLHEISER-BENNETT, y L. STEVAHN, (1991). *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind*. Toronto. Educational Connections.

BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA, (1983). "Does Learning to Write Have to Be so Difficult?" en A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (eds.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. Nueva York. Longman.

BORRÁS, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona. UOC.

BROWN, A. y J. CAMPIONE, (1986). "Psychological theory and the study of learning disabilities" en *American Psychologist*, 41 (10), 1059-1068.

CAMPBELL, A. (2003). "Weblogs for use with ESL classes". Disponible en:

<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

Última consulta: 25/10/09.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

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

CASSANY, D. (1999). "La composición escrita en ELE" en *Expolingua*, 4, 47-66.

CASSANY, D. (1999b). "Los procesos de escritura en el aula de ELE" en *Carabela*, 46, 5-21.

CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. Arco libros.

CASSANY, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación.

CASSANY, D., M. LUNA, y G. SANZ (2007b). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

CERVERA, J. (2006). "Una teoría general del blog". Disponible en:

<http://www.docstoc.com/docs/1316745/La-Blog%C3%B3sfera-Hispana>

Última consulta: 25/10/2009

- CRANDALL, J. (2000). “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos”, en J. ARNOLD. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
Última consulta: 25/10/09.
- CASTRILLEJO, V. (2009). “Escribir juntos en la web: un trabajo con wikis en el aula de ELE”. Disponible en:
<http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele?type=presentation>
Última consulta: 25/10/09.
- COBO, C. y H. PARDO, (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona/México DF. Flacso México.
- DELMIRO, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- FERNÁNDEZ, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”, en J. SÁNCHEZ e I. SANTOS. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, 411-433. Madrid. SGEL.
- FLOWER, L. y J. HAYES, (1981). “A Cognitive Process. Theory of Writing” en *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- FOUNTAIN, R. (2005). “Wiki pedagogy” en *Dossiers tecnopédagogiques*.
Disponible en: http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110
Última consulta: 25/10/09.
- GARCÍA, A. (2002). “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas” en *CVC, Anuario 2002*.
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/
Última consulta: 25/10/09.

- GUASH, O. (1995). “Els processos d’escriptura en segones llengües” en *Articles*, 5, julio, 13-21.
- GUZZO, E. (2008). “La web 2.0 y las posibilidades didácticas para la enseñanza del español”. Disponible en:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/anais/anais_paginas%20_2502-3078/La%20web%202.0.pdf
 Última consulta: 25/10/09.
- HAYES, J. (1996). “A New Framework for understanding Cognition and Affect in Writing”, en M. LEVY y S. RANSELL (eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum, 1-28.
- HERNÁNDEZ, M. R. (2001). “La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en ELE” en *ASELE*, 431-438.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-2007). “Análisis del entorno”. Instituto Cervantes de Praga. Curso académico: 2006-2007. Documento interno.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON, y K. SMITH (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota. Interaction Book Company.
- KNOWLES, M. (1976). *The Modern Practice of Adult Education*. Nueva York. Association Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). “El mundo estudia español. República Checa” en *Redele*. Disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/elmundo/2007/RepCHECA.pdf>
 Última consulta: 25/10/09.
- MURPHEY, T. (2006). *Music and Song*. Oxford. Oxford University Press.
- O’MALLEY, J. y A. CHAMOT (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.

- PANITZ, T. (1997). "Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions helps understand the nature of interactive learning cooperative learning and College Teaching". Disponible en:
<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
Última consulta: 25/10/09.
- REYES, G. (2006). *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*. Madrid. Arco libros.
- RICHARDS, J. y C. LOCKHART (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Planeta.
- RODRÍGUEZ, L. (1998). "La expresión escrita en la clase de ELE" en *ASELE*, IX, 441-448.
- RODRÍGUEZ, A. (2004). "Espacio digital. Espacio virtual" en *Debats*, 84.
Disponible en: <http://www.rodriuezdelasheras.es/>
Última consulta: 25/10/09.
- ROHMAN, G. (1965). "PreWriting: The Stage of Discovery in the Writing Process" en *College Composition and Communication*, 16, mayo, 16-112.
- RUBIN, J. (1981). "The study of cognitive processes in second language learning" en *Applied Linguistics*. 1, 117-31.
- RUBIN, J. (1987). "Learner Strategies: theoretical assumptions, research history and tipology" en A. WENDEN y J. RUBIN (eds). *Learner Strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- SANZ, M. (1999). "La escritura como destreza creativa" en *Carabela*, 46, 103-118.
- SERAFINI, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- SERAFINI, M. T. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona. Bolsillo Paidós.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (2004). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid. EDAF.
- URBANO, C. (2004). "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE" en *Redele*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista1/urbano.shtml>

Última consulta: 25/10/09.

VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona. Paidós.

VAN DIJK, T. (1997). *Text and Context*. Longman (traducción castellana de Julio Domingo Moyano (1980): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.

ANEJOS

Anejo 1: Cuestionario de principio de curso.

El objetivo de este cuestionario es obtener información acerca de los hábitos y estrategias de expresión escrita que usan los alumnos de nivel B1 con respecto al aprendizaje del español. Muchas gracias por tu colaboración.

Sexo:

Nacionalidad:

Edad:

El papel de la escritura en tu vida

- ¿Escribes normalmente?, ¿cuándo?, ¿en qué momento del día?, ¿dónde? ¿para qué?, ¿para quién?

El papel de expresión escrita en el aprendizaje del español

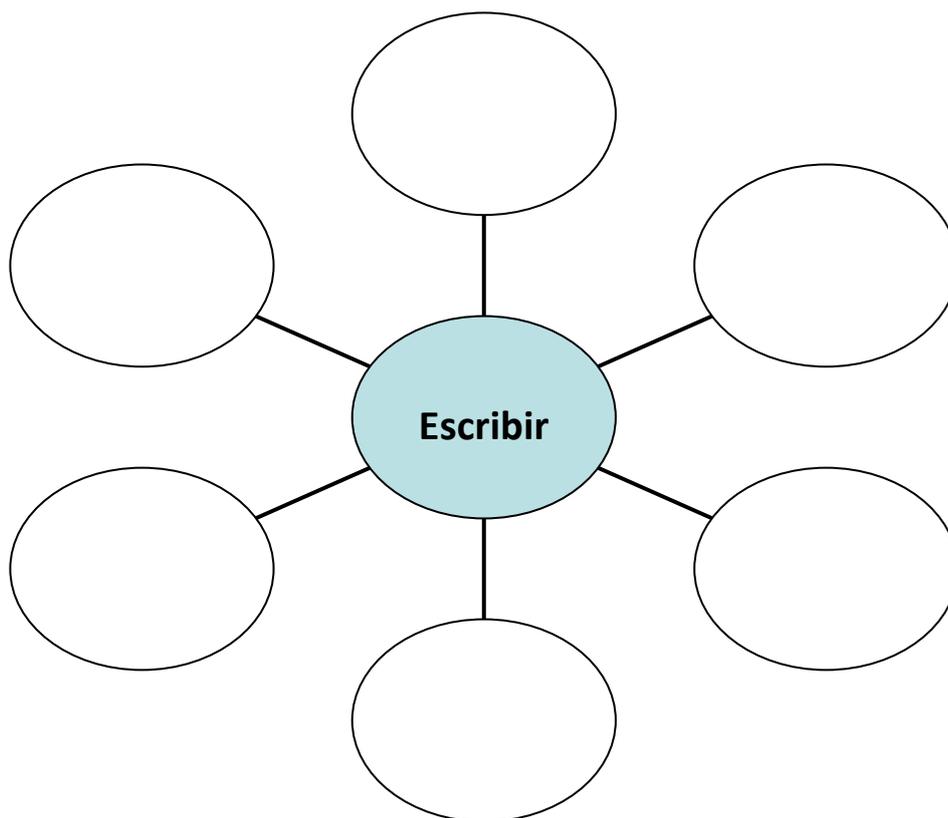
- ¿Crees que es importante la expresión escrita en el aprendizaje del español? ¿Por qué?
- ¿Te sientes seguro cuando escribes en español? ¿Qué es lo más difícil?
- ¿Usas alguna técnica o estrategia cuando escribes en español? ¿Sigues algún esquema o procedimiento determinado?
- ¿Dónde prefieres trabajar la expresión escrita? ¿En casa? ¿En el aula? ¿Por qué?
- ¿Cómo prefieres escribir? ¿Individualmente o con tus compañeros?
- ¿Usas el ordenador para escribir en español o prefieres escribir a mano?

➤ Para ti, ¿qué ventajas y desventajas tiene escribir a mano?

➤ Para ti, ¿qué ventajas y desventajas tiene escribir con el ordenador?

Motivación respecto a la escritura

- ¿Te gusta escribir?
- ¿Por qué escribes?
- ¿Qué piensas sobre escribir? Escribe en cada globo lo primero en lo que pienses. Puede ser una frase o, simplemente, una palabra.



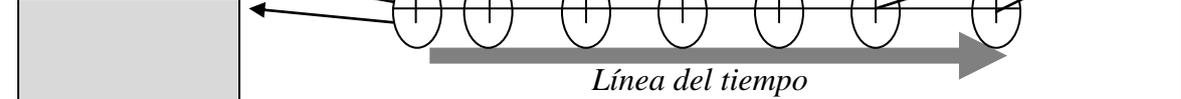
Anejo 2: Actividades del proceso de sensibilización

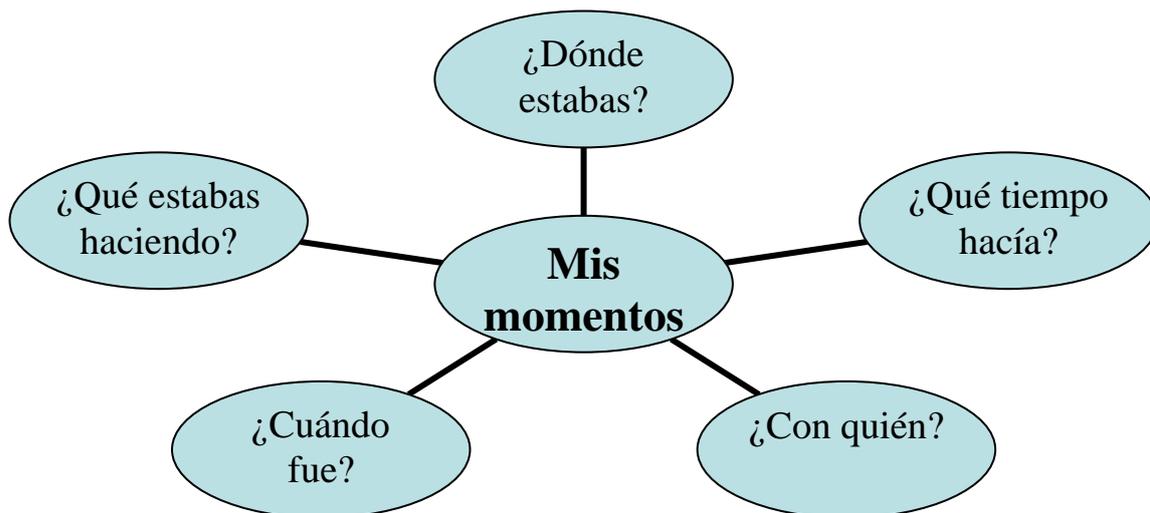
Mis momentos

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Actividad complementaria	“Mis momentos”
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	<i>Mis momentos</i>			
PROFESOR	Javier González y Marcos Prados			
FUENTE	Adaptada de Aula Internacional 2.			
ACL⁵¹	Expresión, comprensión e interacción oral. Expresión escrita.			
OBJETIVOS	Que los alumnos sean capaces de: <ul style="list-style-type: none">• Diferenciar el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto.• Planificar, de forma visual, una historia que les ocurrió en un momento determinado de sus vidas y diferenciar los hechos importantes de la descripción de lo que ocurría alrededor de esos hechos.• Verbalizar de forma oral aquello que, más tarde, transcribirán en el papel.• Reconocer la verbalización como un procedimiento de planificación para la escritura posterior.			
CONTENIDOS	Contraste pretérito imperfecto y pretérito indefinido.			
MATERIAL	Fotocopias complementarias.			
DURACIÓN	30 minutos.			
DESARROLLO	Se reparten las fotocopias complementarias a cada uno de los estudiantes y se les pide que dibujen una línea del tiempo en cada uno de los apartados de los que se compone la actividad. A continuación, los estudiantes tendrán que señalar, de forma esquemática, tal y como indica la figura que exponemos más abajo, los momentos más importantes de esta historia, la secuencia lógica y lineal de los mismos, y la descripción del escenario en el que ocurrían cada uno de esos momentos.			

⁵¹ Actividades comunicativas de la lengua.

<p>Circunstancias que rodean a un momento importante</p>	
	<p>Para ello, el profesor ejemplificará una historia personal en la pizarra siguiendo este esquema.</p> <p>Seguidamente, los estudiantes se levantarán y buscarán una pareja y le contarán un momento especial de forma oral. El alumno que escucha no permanece pasivo, sino que tendrá que interactuar y pedir más información al compañero que expone su historia.</p> <p>Los estudiantes cambiarán de pareja cada vez que cuenten una historia a un compañero.</p>
<p>OBSERVACIONES</p>	<p>Como deberes, los estudiantes tendrán que transcribir en papel cada uno de los momentos que han contado de forma oral, e incluir las informaciones por las que se han interesado los compañeros a través de preguntas sobre el contexto en el que ocurrían cada una de las acciones que componen una historia determinada.</p>



Un momento en el que te emocionaste mucho



Un momento en el que pasaste mucho miedo



Un momento en el que te reíste mucho



Un momento en el que te quedaste sin palabras



Un momento en el que pasaste mucha vergüenza



Historia de un asesinato

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Actividad complementaria	<i>“Historia de un asesinato”</i>
----------	-------	------	--------------------------	-----------------------------------

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	<i>Historia de un asesinato</i>
PROFESOR/A	Marcos Prados y Javier González
FUENTE	Creación propia.
ACL ⁵²	Expresión oral y escrita.
OBJETIVO/S	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos sean capaces de contar a sus compañeros una historia en la que se incluyan los elementos característicos de un asesinato. • Que los alumnos sean capaces de utilizar algunas técnicas de escritura para desarrollar sus estrategias de composición escrita. • Hacer conscientes a los estudiantes de la importancia y las ventajas que ofrece la escritura cooperativa en la clase de español.
CONTENIDOS	Contraste pretérito imperfecto y pretérito indefinido.
MATERIAL	Fotocopias.
DURACIÓN	35 minutos.
DESARROLLO	<p>El profesor escribirá en la pizarra la siguiente noticia: <i>Ha habido un asesinato en el Instituto Cervantes de Praga.</i></p> <p><i>¿Qué elementos necesitamos para un asesinato?</i> Sonsacaremos en la pizarra cada uno de los puntos presentes en la historia de cualquier asesinato. A continuación les haremos las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Sabéis quién es el asesino? El asesino es una persona de esta clase. ¿Y sabéis quién es la víctima? La víctima también es una persona de esta clase. ¿Con qué lo/la mató?, ¿cómo lo hizo?, ¿cuándo?, ¿en qué momento del día?, ¿a qué hora? ¿Cuál fue el móvil del crimen? ¿Por qué lo hizo?, ¿para qué lo hizo?</i> Todas estas preguntas se corresponden con las que aparecen en las fotocopias de esta actividad.</p>

⁵² Actividades comunicativas de la lengua.

	<p>Secuencia didáctica:</p> <p>Repartiremos una fotocopia de la actividad “Historia de un asesinato” (ver material complementario) para cada uno de los alumnos. Los estudiantes comenzarán escribiendo el nombre del asesino, doblarán el papel por la línea que hay justo debajo del asesino y se lo pasarán al compañero de la izquierda. Este, cuando reciba el papel doblado, no podrá ver el nombre del asesino. Seguidamente, los alumnos harán lo mismo con la víctima de la historia. Escribirán el nombre de una de las personas de la clase, doblarán el papel por la línea que hay justo debajo de la víctima y se lo pasarán al compañero de la izquierda.</p> <p>Una vez que los estudiantes han comprendido la dinámica de la actividad al escribir el nombre del asesino y el de la víctima, es importante que el profesor explicite alguna de las técnicas de escritura que pueden utilizar (ver el apartado de observaciones) para desarrollar al detalle el resto de los apartados que componen la actividad.</p> <p>Cuando los estudiantes describan el último apartado de la actividad, “móvil del crimen”, doblarán el papel por última vez y se lo pasarán a su compañero de la izquierda. En este momento, desenrollarán todo el papel y descubrirán la información de una historia que ha sido creada por el conjunto de la clase.</p> <p>Seguidamente, los estudiantes prepararán, durante 5 ó 6 minutos, una breve exposición acerca de lo ocurrido en la historia.</p> <p>Como deberes, los estudiantes tendrán que reescribir la historia que han expuesto al grupo-clase.</p>
<p>OBSERVACIONES</p>	<p>Dos de los grandes objetivos de esta actividad son, por un lado, fomentar la escritura cooperativa, la importancia del texto compartido y, por otro, el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de nuestros alumnos.</p>

	<p>Para ello, es interesante que el docente dote a los estudiantes de algunas técnicas que les faciliten el desarrollo de tales estrategias.</p> <p>En esta actividad, destacamos la “<i>lluvia de ideas</i>” y la “<i>escritura libre</i>” (o escritura automática). Por medio de la “lluvia de ideas” los estudiantes escriben, de forma desordenada, todas las palabras que le sugiere algo determinado. A través de la “escritura libre” vamos a fomentar que el alumno escriba en el papel todas las ideas que tiene en su mente en forma de frase lo más rápidamente posible, como si de un chorro de agua se tratara. Las frases pueden ser correctas o incorrectas, pero la corrección no es lo más importante en este momento. Lo que nos interesa ahora es desarrollar la creatividad de los estudiantes y vencer las limitaciones al hablar y al escribir desde la planificación de la historia.</p> <p>Por todo ello, es importante que el profesor muestre de forma explícita lo que es la “escritura libre” (una técnica de escritura que supera los límites de la corrección y que nos permite exponer todo nuestro caudal de energía).</p> <p>Una forma de explicar la “escritura a libre” a nuestros estudiantes es compararla con un “chorro de agua”. Normalmente, los alumnos no entienden qué queremos decir con la palabra “chorro”. Si nos toca explicar esta palabra, podemos coger una botella de agua y explicarlo fácilmente diciendo que el agua que hay dentro de la botella son nuestras ideas y que nosotros tenemos que sacarlas fuera y materializarlas a través de la escritura lo más rápidamente posible. Para ello, coge una botella de agua y suelta un “chorro de agua” sobre la papelera. De esta manera los alumnos serán conscientes de que la “escritura libre” no es más que la ejecución sobre el papel de todas las ideas que tienen en su mente.</p>
--	---



Historia de un asesinato...

El asesino/a:
La víctima:
Lugar: ¿Dónde ocurrió todo? Describe el lugar brevemente.
¿Con qué lo mató...? ¿Cómo lo hizo?
¿Cuándo? ¿En qué momento del día? ¿A qué hora?
Razones: “El móvil del crimen”. ¿Por qué lo hizo? ¿Para qué lo hizo?
Y ahora cuenta la historia del asesinato de forma oral...

Vacaciones infernales

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Actividad complementaria	"Vacaciones infernales"
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	<i>Vacaciones infernales</i>			
PROFESOR/A	Javier González y Pablo Llorens			
FUENTE	Adaptada de Aula Internacional 3, "El turista accidental".			
ACL	Expresión y comprensión escrita. Interacción oral.			
OBJETIVO/S	<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir una historia infernal en colaboración y cooperación con sus compañeros de grupo. • Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través de las técnicas que experimentan dentro y fuera del aula. • Narrar una historia haciendo un uso adecuado y coherente de los pasados en español. 			
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto. - Oraciones subordinadas adverbiales. 			
MATERIAL	Folleto de un viaje organizado y folios en blanco.			
DURACIÓN	90 minutos.			
DESARROLLO	<p>El profesor escribirá en la pizarra la palabra "vacaciones" y pedirá a los estudiantes que hagan una lluvia de ideas acerca de lo que significa para ellos esa palabra.</p> <p>Seguidamente, el docente repartirá un folleto de un viaje organizado y les preguntará si les apetece irse de vacaciones y hacer este viaje. Después de observar brevemente, les preguntará si les gusta este viaje y si añadirían algo más.</p> <p>Dependiendo del número de alumnos que tengamos en el aula, dividiremos la clase en 2, 3 ó 4 grupos y les pediremos que discutan</p>			

las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué música le pondrías a este viaje?
- b) ¿Qué colores?
- c) ¿Qué olores?
- d) ¿Qué sentimientos?

A continuación haremos una puesta en común en gran grupo acerca de la música, los colores, los olores y los sentimientos que les transmite el programa de viaje que les presentamos. De forma subliminal desarrollaremos la creatividad de nuestros alumnos y extenderemos la imagen de nuestros estudiantes más allá de la visualización que produce el folleto de viaje.

A continuación escribiremos “vacaciones infernales” en la pizarra y preguntaremos a los estudiantes: ***¿Qué son unas vacaciones infernales?*** Después de crear un poco de impacto en los alumnos y de que estos describan qué son, para ellos, unas vacaciones infernales les contestamos a la pregunta diciéndoles: ***Vosotros habéis tenido unas vacaciones infernales. Vosotros queráis hacer este estupendo viaje y sin embargo todo salió fatal desde el principio.***

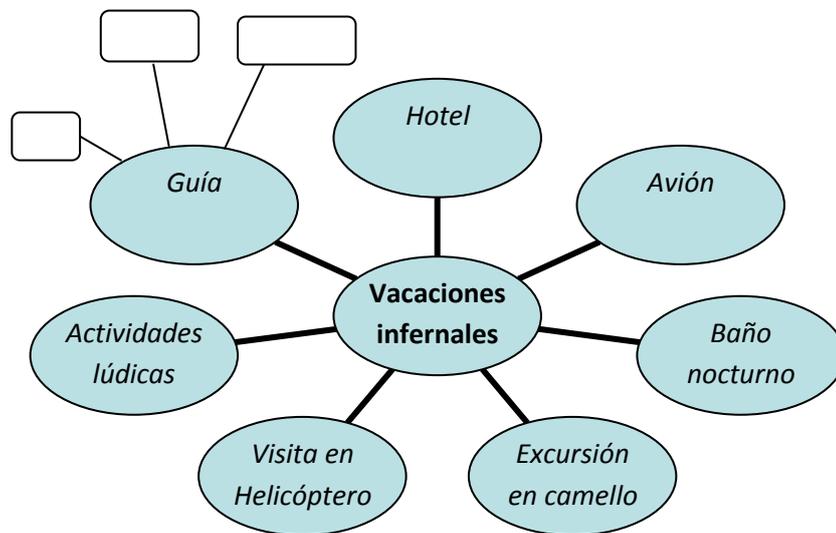
¿Cómo podemos convertir este estupendo viaje en un viaje infernal?

En gran grupo haremos una lluvia de ideas para tratar de convertir este estupendo viaje en un viaje infernal. El profesor escribirá en la pizarra las aportaciones de los estudiantes.

Nuevamente, dividiremos la clase en grupos de dos o tres personas para que organicen, a través de un mapa conceptual, todas las ideas vertidas por la totalidad de la clase.

Asimismo, es necesario que el profesor ayude a los estudiantes a crear un mapa conceptual como el que aparece a continuación. Para conseguir este objetivo el profesor deberá sonsacar a los alumnos aquellos elementos del viaje que pueden llegar a ser fatales. Como

ejemplo, podemos dibujar en la pizarra parte del siguiente mapa conceptual y añadirle todos los nodos que amplíen fatalidad del viaje.



Después de realizar el mapa conceptual, los estudiantes comenzarán a contar la historia siguiendo la planificación realizada. Los estudiantes tendrán 8 ó 10 minutos para contar el primer día.

Pasado el tiempo, les pediremos que pasen sus papeles (el de la planificación y el de la textualización del primer día) al grupo que tienen a su izquierda. Cada grupo recibirá una historia con una nueva planificación y con la redacción del primer día. Los estudiantes tienen que ser capaces de continuar la historia con el segundo día.

Los grupos intercambiarán sus historias, por días, cada 8 ó 10 minutos. De esta manera, todos los grupos participarán en la redacción de un día de cada una de las historias.

Cuando los alumnos pongan fin a cada una de las historias, el docente recogerá todos los textos, los fotocopiará y dará una copia a los estudiantes.

Como deberes, de forma individual, elegirán una de las historias creadas por el conjunto de la clase y la reescribirán para que sea totalmente correcta, coherente y adecuada.

Para ello, les aconsejaremos que hagan uso de una técnica de

corrección: la lectura en voz alta la historia.

Es importante recordar a los estudiantes que el texto que eligen es suyo y que pueden intervenir y reescribir libremente. Para ello, pueden volver a planificar, editar y revisar cada una de las partes que componen la historia.

Cuando los estudiantes reescriban la historia deben enviársela al profesor por correo electrónico para que las corrija a través del código de corrección electrónica. Los alumnos introducirán las correcciones pertinentes y colgarán su historia en la pared de la clase el siguiente día de clase.

Será el momento entonces de retomar las preguntas que nos hacíamos al principio de la actividad:

a) ¿Qué música le pondrías a este viaje?
 b) ¿Qué colores?
 c) ¿Qué olores?
 d) ¿Qué sentimientos?

Material complementario: Folleto de viaje.

<p>Día 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traslado al aeropuerto en autobús. - Salida del vuelo 765. - Llegada y traslado al hotel en coche. - Cóctel de bienvenida en el Hotel Riga Feliz (de 4 estrellas). - Baño nocturno en la piscina. - Cena al aire libre. 	<p>VISITE ...</p>  <p>SAN MARTÍN</p>	<p>Día 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - 09:00 Desayuno. - 10:00 Excursión a las playas de Lama (se recomienda llevar antimosquitos). - 14:00 Comida en la playa. - 17:00 Visita en helicóptero del gran cañón de Santa Cruz para ver su impresionante puesta de sol. - 20:00 Cena de despedida en el hotel. 	
	<p>Día 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - 08:00 Desayuno. - 10:00 Excursión en camello. - 12:00 Visita comentada a las ruinas de Santiago. - 14:00 Comida en el Oasis de Miras. Alimentos naturales: cocos, dátiles... - 17:00 Paseo por las dunas de Fraguas. - Vuelta al hotel en furgoneta. - 21:00 Cena. 	<p>Día 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - 09:00 Desayuno. - 10:00 Actividades lúdicas: gimnasia acuática con instructor, masajes con barro caliente del desierto de Fraguas. - 12:00 Paseo a caballo por el desierto. - 14:00 Comida. Degustación de productos de la zona: dátiles, hormigas, escorpiones... - Tarde libre. 	

Anejo 3: Ficha de la Tarea 1: “Historias para no dormir”

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Unidad complementaria	“Historias para no dormir”
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	“Historias para no dormir”			
PROFESOR/A	Javier González.			
FUENTE	Elaboración propia.			
ACL⁵³	Expresión, comprensión e interacción orales y escritas.			
OBJETIVOS	<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar, en parejas, el final de una historia siguiendo el proceso prototípico de la narración de forma colaborativa con un compañero y de forma cooperativa con el grupo-clase. • Valorar las ventajas que ofrece la escritura a través del ordenador. • Tomar conciencia metacognitiva del desarrollo de las estrategias de expresión escrita para regular, de forma autónoma, su propio aprendizaje. • Identificar lagunas de conocimiento en la lengua meta y utilizar, de forma autónoma, recursos en línea para atender esas necesidades. • Familiarizarse con diferentes técnicas de expresión escrita que les capacitarán para desarrollar sus propias estrategias de expresión escrita. • Desarrollar la macrofunción narrativa mediante el proceso de composición, de forma cooperativa, a través de un entorno web 2.0. • Estimular la función lúdica de la escritura en colaboración y cooperación con el grupo-clase a través de la escritura creativa. • Potenciar el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas a través de la interacción con los demás estudiantes por medio de la escritura. • Integrar la expresión escrita con las demás actividades 			

⁵³ Actividades comunicativas de la lengua.

	<p>comunicativas de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar la expresión oral en la lengua meta como instrumento para la creación de un texto escrito. Vencer las limitaciones al hablar y al escribir a través de imágenes y música. 								
<p>CONTENIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto. - Oraciones subordinadas adverbiales. - Macrofunción narrativa. 								
<p>MATERIAL</p>	<p>En línea: Tarea 1. http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-1%2C-p%C3%A1gina-1</p>								
<p>DURACIÓN</p>	<p>110 minutos.</p>								
<p>DESARROLLO</p>	<p>La Tarea 1 se divide en tres partes fundamentalmente:</p> <p>a) Baraka. b) "Con los pies en el aire" c) ¡No sabes lo que me pasó...!</p> <p><i>Baraka</i> y <i>"Con los pies en el aire"</i> se articulan como tareas posibilitadoras de la tarea final: <i>¡No sabes lo que me pasó...!</i></p> <p>a) Baraka (adaptada de Vaquero, sugerida en Murphey, 2006): A través de esta actividad los alumnos serán capaces de construir de forma cooperativa y colaborativa el contexto en el que ocurre una acción determinada. Un estímulo musical será clave en este proceso.</p> <div style="text-align: center;"> <p>"Historias para no dormir"</p> </div> <p>1. La clase de hoy se titula "Historias para no dormir": a) ¿Sabes qué significa esta expresión? Intenta definirla con tu compañero. b) ¿Qué personajes, lugares o sensaciones son típicas de este tipo de historias? c) ¿Conoces alguna? ¿Son típicas de la República Checa?</p> <p>2. ¿Os apetece escuchar una canción? Pinchad aquí, cerrad los ojos y sentid la música.</p> <p>• A continuación vamos a dividir la clase en cuatro grupos. Cada uno de ellos se corresponde con un sentido. Cada grupo describirá brevemente la escena que imagina haciendo hincapié en el sentido que representa. Escribid todo lo que habéis pensado en el apartado de "comentarios" que aparece al final de esta página.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"> <p>Grupo 1</p>  <p>VISUAL</p> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Grupo 2</p>  <p>AUDITIVO</p> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Grupo 3</p>  <p>OLFATIVO:</p> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Grupo 4</p>  <p>TÁCTIL:</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Describid brevemente el lugar que imagináis gracias a la música: ¿Cómo es? ¿Qué cosas hay?, ¿dónde están? ¿Qué colores veis a vuestro alrededor?</p> </td> <td> <p>Describid brevemente los sonidos que escucháis: ¿Qué sonidos hay en el paisaje que imagináis? ¿Agua, lluvia, guerra, fuego, animales, máquinas...? ¿Instrumentos?</p> </td> <td> <p>Describid brevemente la escena que imagináis haciendo hincapié en los olores que hay en este lugar: ¿A qué huele en este lugar?</p> </td> <td> <p>¿Qué sensaciones tenéis al escuchar la música? ¿Tenéis frío, calor, humedad?</p> </td> </tr> </table> <p>Adaptada de El botiquín</p> <p>• Al final de la canción la música cambia. Según la escena que acabáis de describir, ¿qué creéis que va a pasar?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>Anterior Siguiente</p> <p>Comments (0) Add a comment</p> <p>Add comment</p>	<p>Grupo 1</p>  <p>VISUAL</p>	<p>Grupo 2</p>  <p>AUDITIVO</p>	<p>Grupo 3</p>  <p>OLFATIVO:</p>	<p>Grupo 4</p>  <p>TÁCTIL:</p>	<p>Describid brevemente el lugar que imagináis gracias a la música: ¿Cómo es? ¿Qué cosas hay?, ¿dónde están? ¿Qué colores veis a vuestro alrededor?</p>	<p>Describid brevemente los sonidos que escucháis: ¿Qué sonidos hay en el paisaje que imagináis? ¿Agua, lluvia, guerra, fuego, animales, máquinas...? ¿Instrumentos?</p>	<p>Describid brevemente la escena que imagináis haciendo hincapié en los olores que hay en este lugar: ¿A qué huele en este lugar?</p>	<p>¿Qué sensaciones tenéis al escuchar la música? ¿Tenéis frío, calor, humedad?</p>
<p>Grupo 1</p>  <p>VISUAL</p>	<p>Grupo 2</p>  <p>AUDITIVO</p>	<p>Grupo 3</p>  <p>OLFATIVO:</p>	<p>Grupo 4</p>  <p>TÁCTIL:</p>						
<p>Describid brevemente el lugar que imagináis gracias a la música: ¿Cómo es? ¿Qué cosas hay?, ¿dónde están? ¿Qué colores veis a vuestro alrededor?</p>	<p>Describid brevemente los sonidos que escucháis: ¿Qué sonidos hay en el paisaje que imagináis? ¿Agua, lluvia, guerra, fuego, animales, máquinas...? ¿Instrumentos?</p>	<p>Describid brevemente la escena que imagináis haciendo hincapié en los olores que hay en este lugar: ¿A qué huele en este lugar?</p>	<p>¿Qué sensaciones tenéis al escuchar la música? ¿Tenéis frío, calor, humedad?</p>						

Botiquín

Insertar comentarios

Canción

Página siguiente

Figura 1: Pantalla 1 de la Tarea 1.

Secuencia didáctica:

Explotación del título de la unidad: “Historias para no dormir”. *¿Qué es una historia para no dormir? ¿Son típicas de la República Checa?* Los alumnos, por parejas, discutirán el significado de esta expresión en español y tratarán de explicarla al resto de los compañeros de forma oral. Además, tendrán que exponer los lugares típicos y los personajes característicos de este tipo de historias (ver Figura 1).

A continuación dividimos la clase en cuatro grupos. Cada uno de ellos se corresponderá con uno de los sentidos. Los estudiantes escucharán el fragmento de una canción haciendo hincapié en el sentido que representen y tratarán de contestar a las preguntas correspondientes en el apartado de comentarios (ver Figura 1).

Es necesario que el profesor asista a cada uno de los grupos para orientar su imaginación y facilitarles la formulación en voz alta de aquello que quieren textualizar. En este sentido, la negociación de significados que desarrolla cada grupo de estudiantes de forma oral desempeña un papel muy importante.

Cuando los grupos concluyan la negociación de significados en voz alta, tendrán que añadir los comentarios en el apartado que aparece en la Figura 1. Seguidamente, se hará una puesta en común de las descripciones que han hecho cada uno de los grupos.

Seguidamente el profesor hará una reflexión explícita acerca de la estrategia utilizada por los estudiantes para construir el escenario en el que ocurre una acción. Cuando describimos un lugar no solamente lo podemos describir de forma visual, sino también auditiva, olfativa o auditiva. De este modo, el contexto en el que ocurre una acción será mucho más completo.

¿Queréis ver la escena de la película a la que pertenece el fragmento de esta banda sonora? Si tenemos tiempo pediremos a los

estudiantes que pinchen en la palabra *botiquín* (Figura 1) y que busquen el vídeo de “Baraka” en la sección de vídeos. Al ver el vídeo podrán comparar los escenarios que han imaginado durante la audición con los de la película.

b) “**Con los pies en el aire**”:

Al finalizar esta actividad, los alumnos serán capaces de reconocer las partes que componen el proceso prototípico de la narración en español. Para ello, los estudiantes tendrán que ordenar una historia y relacionarla con las partes que componen el proceso prototípico de la narración a través de una actividad realizada con *hot potatoes* (programa de autor para realizar actividades interactivas).



Figura 2: Pantalla 2 de la Tarea 1.

Secuencia didáctica:

Una vez que entramos en la página de la actividad (ver Figura 2), haremos que los estudiantes reflexionen sobre el título de la actividad: “Con los pies en el aire”. Este nombre se corresponde con el título de una historia para no dormir. El profesor, después de presentar la actividad, pedirá a los alumnos que hagan hipótesis acerca del contenido de la historia. ***Según el título de la actividad, ¿creéis que es una historia fantástica o una historia real? ¿De qué creéis que trata esta historia?***

Seguidamente, los estudiantes tratarán de relacionar entre sí una serie de fotografías y harán hipótesis acerca de la historia “Con los pies en el aire” (ver Figura 2).

Después de hacer hipótesis sobre la relación existente entre las diferentes fotografías, animaremos a los estudiantes a conocer la verdadera “historia para no dormir”. Cuando los alumnos pinchen en ese enlace aparecerá la siguiente pantalla (Figura 3):

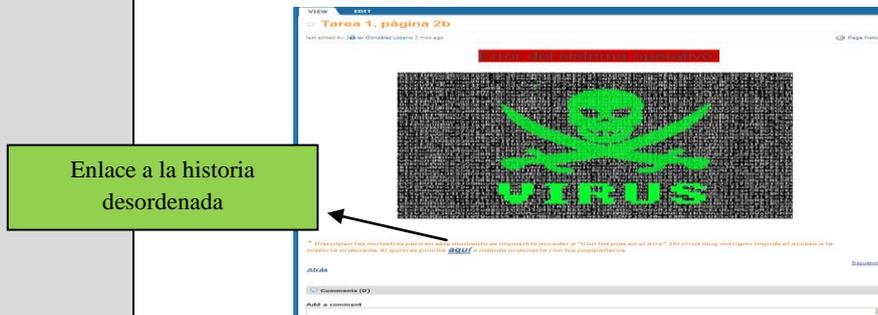


Figura 3: Pantalla 3 de la Tarea 1.

El hecho de estar viendo esta pantalla (Figura 3) no significa que tengamos ningún error en el sistema operativo, sin embargo, utilizaremos esto como excusa para conocer la historia que presentamos de forma desordenada. Para ello, los alumnos pincharán en el enlace que aparece en la letra pequeña (ver Figura 3) e irán directamente a una actividad interactiva realizada con *hot potatoes* con la historia desordenada (Figura 4).

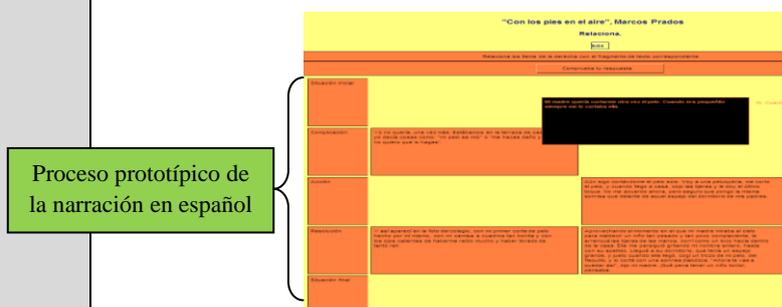


Figura 4: Pantalla de la actividad realizada en *hot potatoes*.

Seguidamente, los estudiantes tendrán que ordenar la historia para no dormir “Con los pies en aire” a través el proceso prototípico de la narración en español. Para ello, tendrán que relacionar los elementos de la columna de la derecha (partes de la historia) con los de la izquierda (partes del proceso prototípico de la narración en español).

Cuando terminen de relacionar los diferentes elementos entre sí reflexionaremos acerca de la importancia de seguir el proceso

prototípico de la narración para garantizar la estructura de la macrofunción narrativa.

c) ¡No sabes lo que me pasó en el instituto...!

Los estudiantes tienen una serie de imágenes (Figura 5) que se corresponden con una historia. En parejas tendrán que imaginar una historia con estas cinco imágenes y exponerla al grupo-clase.



Figura 5: Imágenes para hacer hipótesis sobre la historia de la tarea final.

Una vez que se ha puesto en común todo lo que pudo ocurrir en esta historia, dividiremos la clase en tres grupos: *Grupo A*, *Grupo B* y *Grupo C*. Cada grupo pinchará en el enlace que le conduce a una página para narrar la historia que van a contar (Figura 6).

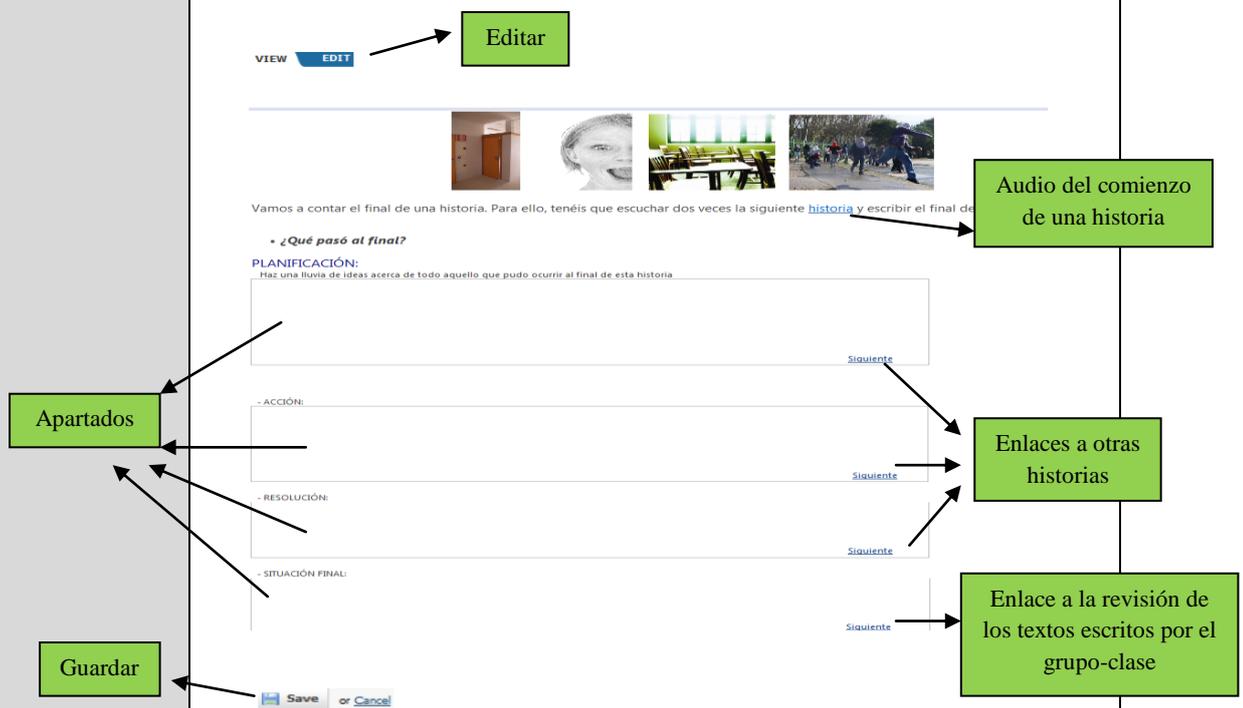


Figura 6: Estructura de una web 2.0 destinada a la escritura cooperativa.

Los estudiantes tendrán que escuchar dos veces el comienzo de una historia y escribir la continuación de la misma hasta el final. En esta historia hay cuatro apartados que van a ser editados por grupos diferentes.

Así, por ejemplo, para completar el primer apartado (Planificación), los estudiantes pincharán en la pestaña “editar” (ver Figura 6) y escribirán una lluvia de ideas de todo lo que pudo ocurrir al final de esta historia. Seguidamente, guardarán lo que han escrito (ver Figura 6) y esperarán a que terminen los otros grupos revisando la producción del texto que han realizado.

Una vez que todos los grupos han terminado de editar la planificación del final de la historia y han guardado los cambios realizados, pincharán en el enlace “siguiente” que hay dentro del apartado que acaban de editar.

Cada grupo irá hacia una historia que ha sido previamente editada por otro grupo de estudiantes en el apartado de “planificación”. Tomando como base la planificación realizada por el grupo anterior, los estudiantes editarán el apartado de “acción”. Para ello, tendrán que decir qué pasó en el momento más importante de la historia. Por tanto, editarán la página, textualizarán de forma lineal en el apartado “acción” y guardarán los cambios realizados (Figura 6).

Como siempre, antes de pinchar en el enlace “siguiente”, tendrán que esperar a que los demás grupos terminen de editar el resto de historias revisando la edición del texto que acaban de realizar.

Una vez que todos los grupos han guardado la edición de la historia, pincharán en el enlace “siguiente” que hay dentro del apartado que acaban de editar y que les conducirá a otra historia que ha sido editada por los demás grupos en los apartados de “planificación” y “acción”.

Es el momento de editar el apartado “resolución”. Los estudiantes, teniendo en cuenta lo escrito por los compañeros en los apartados de planificación y acción, continuarán con el apartado de “resolución”. Para ello, seguirán el mismo proceso que se ha explicado más arriba. Pincharán en la pestaña editar, textualizarán sobre el apartado de

“resolución”, guardarán lo que han escrito en colaboración con sus compañeros y esperarán a que termine el resto de los grupos revisando todo lo anterior.

Los estudiantes pincharán sobre el enlace “siguiente” que hay dentro del apartado que acaban de editar e irán a la historia que planificaron al principio de esta secuencia.

Este grupo de estudiantes será el encargado de completar la situación final de la historia que se ha ido construyendo a lo largo de la secuencia.

Una vez concluidos los procedimientos de planificación y textualización, dará comienzo la revisión. Para ello, los estudiantes tendrán que pinchar en el último enlace que hay en la página e irán, directamente, a la página que viene a continuación.

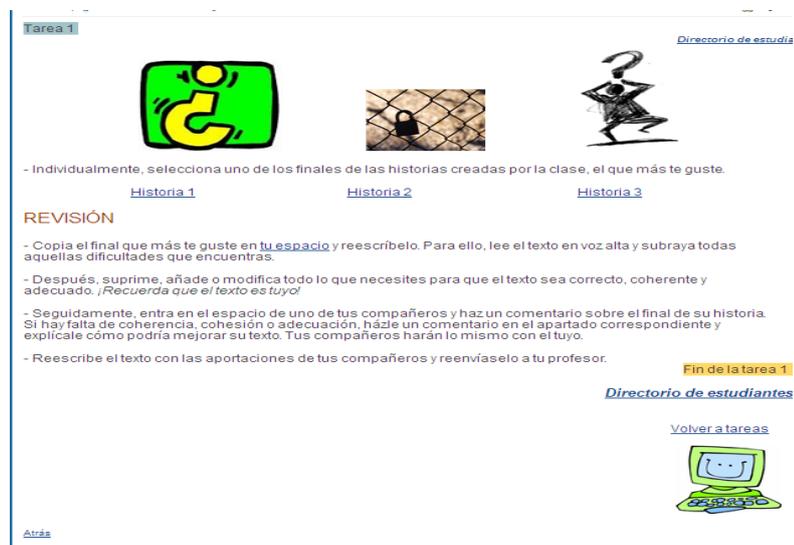


Figura 7: Procedimiento de revisión.

El proceso de composición no concluirá en el aula, sino que trascenderá la frontera de la misma a través del procedimiento de revisión. Los estudiantes, fuera del aula, elegirán una de las historias creadas a lo largo de la sesión, la copiarán en su propio espacio (Figura 8) y realizarán una revisión del texto en el que introducirán los cambios y operaciones que estimen oportunos para que la historia sea fiel a los principios de coherencia, cohesión, corrección y

adecuación.



Figura 8: Directorio de estudiantes.

Además, el estudiante observará las producciones realizadas por los compañeros y hará una anotación en el apartado “comentarios” que facilite la reescritura de la historia.

La tarea final concluirá cuando el estudiante reescriba su propia historia a partir de los comentarios realizados por sus compañeros y se la reenvíe al profesor para que este le haga la corrección electrónica. El profesor delimitará los desajustes presentes en el texto a través del código de corrección electrónica y lo dejará en el Directorio de estudiantes con una retroalimentación que motive al alumno para realizar una nueva revisión del escrito.

Anejo 4: Ficha de la Tarea 2: “Gemelos”

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Unidad complementaria	“Gemelos”
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	“Gemelos”			
PROFESOR/A	Javier González.			
FUENTE	Elaboración propia.			
ACL⁵⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión, comprensión e interacción orales y escritas. 			
OBJETIVO/S	<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear una historia siguiendo el proceso prototípico de la narración de forma colaborativa con el compañero de trabajo y de forma cooperativa con el grupo-clase a través de un entorno web 2.0. • Valorar las ventajas que ofrece la escritura a través del ordenador. • Tomar conciencia metacognitiva del desarrollo de las estrategias de expresión escrita para regular, de forma autónoma, su propio aprendizaje. • Usar diferentes técnicas de expresión escrita para desarrollar sus estrategias de expresión escrita. • Desarrollar las estrategias sociales y afectivas a través de la interacción con los demás estudiantes por medio de la escritura. • Integrar la expresión escrita con las demás actividades comunicativas de la lengua. • Utilizar la interacción oral en la lengua meta como instrumento para la creación de un texto escrito. • Vencer las limitaciones al hablar y al escribir a través de imágenes y música. • Reflexionar acerca de los errores cometidos en la lengua meta en colaboración con los compañeros a través de Internet. 			
CONTENIDOS	<p>- Contraste pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto.</p> <p>- Oraciones subordinadas adverbiales.</p>			

⁵⁴ Actividades comunicativas de la lengua.

	<p>Macrofunción narrativa.</p> <p>Elementos lingüísticos característicos de la macrofunción narrativa.</p>
MATERIAL	<p>En línea: Tarea 2. http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-2%2C-p%C3%A1gina-1</p>
DURACIÓN	110 minutos.
DESARROLLO	<p>Esta Tarea se compone de tres partes:</p> <p>a) Presentación de la temática de la unidad:</p>  <p>The screenshot shows a digital task page titled "Tarea 2, página 1" with the theme "Gemelos". It includes instructions for observing images of twins and a news article, and questions about the experience of being a twin. The page contains a title "Tarea 2, página 1", a subtitle "Tarea 2", and a main heading "Gemelos". The instructions are: "1. A. Observa las personas que aparecen en las siguientes imágenes y discute con tu compañero la relación que hay entre ellos. ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene ser gemelo? Haz una lista con tu compañero en el apartado 'comentarios'." Below this are five images of twin pairs: two men, two young girls, a woman and a man, two women, and two children. The instructions continue: "B. Lee la siguiente noticia y comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones: • Imagina que eres una gemela, ¿cómo te sentirías? • ¿Te gustaría ser Juan Carlos? ¿Por qué? C. ¿Te gustaría ser gemelo? ¿Y tener un alma gemela?"</p>

Figura 1: Pantalla 1 de la Tarea 2.

En la primera parte de la unidad hacemos una presentación temática a través de una serie de actividades de interacción oral.

Para ello, comenzamos haciendo una explotación del título de la unidad “Gemelos”. Tal y como figura en el “Apartado A” de esta primera página, los estudiantes tendrán que describir cómo es la relación que une a los pares de gemelos que presentamos en las imágenes, así como las ventajas y los inconvenientes de ser gemelo.

En el “Apartado B” se pedirá a los estudiantes que lean un artículo sobre unas gemelas que comparten a un mismo novio y que discutan con el compañero cómo se sentirían si fuesen una de ellas y si les gustaría ser Juan Carlos (el novio de las gemelas).

El “Apartado C” se realiza en gran grupo. Se pregunta a los estudiantes, por un lado, si les gustaría ser gemelos, y por otro, si tienen un alma gemela, y que la describan.

b) En la Figura 2 presentamos la segunda pantalla de la Tarea 2:

En esta pantalla se retoman las partes que componen el proceso prototípico de la narración en español visto en la Tarea 1, “Historias para no dormir”, y se refuerza la reflexión sobre los elementos lingüísticos característicos de la macrofunción narrativa en español mediante dos actividades interactivas realizadas en *hot potatoes*.

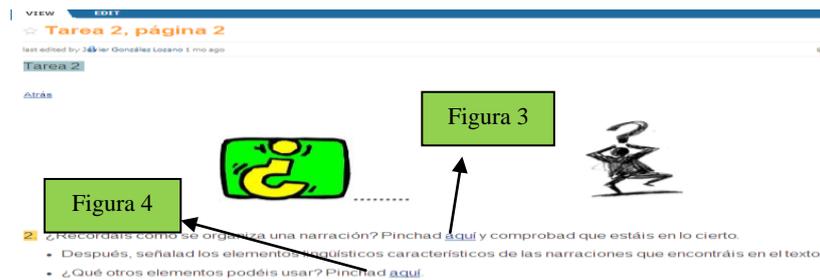


Figura 2: Pantalla 2 de la Tarea 2.

En la Figura 3 presentamos una actividad interactiva realizada a través de *hot potatoes* que tiene como fin activar los conocimientos previos de nuestros estudiantes, en relación con el proceso prototípico de la narración, y reflexionar sobre los elementos lingüísticos característicos de la narración en español.



Figura 3: El proceso prototípico de la narración.

Para ello, los estudiantes tendrán que ordenar el texto que aparece desordenado en la Figura 3 y localizar aquellos marcadores discursivos que aparecen en el texto.

Después de la realización de esta actividad, volveremos a la pantalla anterior (Figura 2) y reflexionaremos acerca del uso de los elementos lingüísticos característicos de la narración dependiendo del momento al que queremos hacer referencia. Seguidamente, les pediremos que pinchen en el enlace (ver Figura 2) que conduce a la Figura 4:

Elementos lingüísticos característicos de las narraciones

Relaciona.

4:53

Relaciona los ítems de la derecha con los de la izquierda según corresponda.

Comprueba tu respuesta

Momento mencionado		<ul style="list-style-type: none"> • Un rato antes / dos horas antes / unos días antes
Momento anterior		<ul style="list-style-type: none"> • Una hora más tarde / unos días más tarde / unos minutos más tarde • El día siguiente.
Momento posterior		<ul style="list-style-type: none"> • Enseguida. • Inmediatamente.
Momentos consecutivos		<ul style="list-style-type: none"> • Primero, inicialmente, al principio. • Finalmente, por último, al final. • De repente, de pronto.
Inicio Finalización Cambio		<ul style="list-style-type: none"> • En aquel momento. • Aquel día. • A aquella hora.

Figura 4: Elementos lingüísticos de la narración.

Por medio de una actividad interactiva realizada con *hot potatoes* los estudiantes reflexionarán acerca del uso de los elementos lingüísticos que tienen a su disposición para la práctica de la macrofunción narrativa. Para ello, tendrán que relacionar los elementos de la columna de la derecha (elementos lingüísticos) con los de la columna de la izquierda (usos de los elementos lingüísticos o marcadores discursivos).

c) Tarea final:

En la Figura 5 podemos observar dos parejas de gemelas famosas. Los estudiantes tendrán que contar una historia que les ocurrió a estas chicas en el pasado.

Tarea 2

3 A. Observa las siguientes imágenes...

Phil y Mili

Paul y Melissa

Ashley y Mary-Kate

¿Cómo imaginassu infancia en los siguientes lugares? Elige una pareja de gemelas y discute con tu compañero los siguientes aspectos:

- En casa con la familia.
- Con sus amigas en el colegio.
- Entre ellas en la vida real.

- A continuación, entre todos, vamos a contar una anécdota que les ocurrió a una de estas chicas durante su infancia.

Para ello, vamos a dividir la clase en cuatro grupos:

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Aves

Figura 5: Presentación de la tarea final.

Los estudiantes observarán a las dos parejas de gemelas y harán hipótesis acerca de cómo eran sus vidas en determinados contextos: en casa con la familia, en el colegio y entre ellas en la vida real.

Desde el momento en que los alumnos hacen hipótesis acerca de cómo eran sus pasados en la vida real, los estudiantes están planificando una imagen sobre lo que tendrán que escribir con posterioridad en la tarea final.

Con el fin de compartir el máximo de información y de estimular la creatividad de los estudiantes, resulta imprescindible hacer una puesta en común de todas estas hipótesis. De esta manera, será más fácil vencer las limitaciones al hablar y al escribir durante la realización de la tarea.

Después de realizar la puesta en común, dividiremos la clase en cuatro parejas o pequeños grupos de trabajo (dependiendo del número de estudiantes): Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4. Cada grupo pinchará en un enlace que le conducirá a una página como la que aparece en la Figura 5:

The screenshot shows a web page titled "Gemelas 1" with a "VIEW EDIT" button and an "Editar" callout box. The page content includes a planification section with questions like "¿QUÉ? ¿DÓNDE? ¿CUÁNDO?" and a textualization section with a story prompt. At the bottom, there is a "Save or Cancel" button and a "Guardar cambios" callout box. On the right side, there are several "Source" links and an "Enlaces a otras historias" callout box. At the bottom right, there is an "Enlace a la revisión de los textos escritos por el grupo-clase" callout box.

Figura 6: Página para la creación de la historia 1 de forma cooperativa.

La historia que vamos a contar está dividida en seis apartados (dos para la planificación y cuatro para la textualización) que irán completando, de forma cooperativa, los diferentes grupos que componen el grupo-clase.

Para llevar a cabo la planificación de la historia usaremos la técnica de la “estrella”. Dicha técnica consta de seis preguntas básicas sobre el tema que se quiere escribir: ¿quién, dónde, cuándo, qué, cómo y por qué? (Cassany, 1995). Las respuestas a estas preguntas nos darán el contenido de toda la historia. Todo esto, unido a las hipótesis realizadas con anterioridad por el grupo-clase, facilitará el ejercicio de la escritura.

En el primer apartado (ver Figura 6), cada uno de los grupos tendrá que contestar únicamente a las tres preguntas que se formulan en dicho apartado: ¿quién, dónde y cuándo? Estas preguntas nos ayudarán a caracterizar a la pareja de gemelas elegida y a describir el contexto y la situación en la que van a ocurrir los hechos.

Una vez que han contestado a las preguntas, guardarán los cambios realizados (ver Figura 6) y esperarán a que sus compañeros terminen de editar las páginas correspondientes revisando el texto que acaban de producir.

Uno de los estudiantes que compone el pequeño grupo de trabajo será el responsable de controlar el tiempo de que disponen para la ejecución de la tarea.

Cuando todos los grupos terminen de editar y de guardar, pincharán en el enlace que hay dentro del apartado que acaban de editar (ver Figura 6) e irán directamente a otra historia que ha sido editada por otro grupo de trabajo.

Los estudiantes leen con atención lo escrito por los compañeros en el primer apartado y pueden añadir o modificar aquello que consideren oportuno. Pueden volver a planificar sobre lo planificado u operar sobre lo escrito por los estudiantes anteriores, y completarán el segundo

apartado (ver Figura 6) de esa nueva historia.

El segundo apartado lo componen el resto de preguntas: ¿qué, cuándo y por qué? Estas cuestiones nos ayudarán a determinar el momento más importante de la historia, cómo se complicó todo, cómo se resolvió y cuál fue la situación final a la que se llegó.

Una vez que han finalizado, guardarán los cambios y esperarán a que el resto de grupos termine de editar sus páginas correspondientes revisando la producción que acaban de realizar. A continuación, pincharán en el enlace “siguiente” que hay dentro del apartado que acaban de editar e irán a una nueva historia.

Hemos llegado a una historia que ha sido planificada por nuestros compañeros. Los estudiantes tendrán que leer lo planificado y cambiar, añadir o suprimir aquello que estimen oportuno.

Una vez que los estudiantes realicen los cambios pertinentes sobre la planificación, comenzarán a textualizar la historia a través de la situación inicial. Para ello, los estudiantes transcribirán de forma lineal una contextualización del momento, lugar y personajes que intervendrán a lo largo de la historia.

A continuación, guardarán los cambios realizados y esperarán a que el resto de grupos concluya para pinchar en el enlace que está dentro del apartado que acaban de editar y que les conducirá a una nueva historia.

Y así sucesivamente, hasta que los estudiantes completen el último apartado: la resolución y la situación final de la historia.

Cuando todos los estudiantes guarden la edición de la resolución y situación final de la historia, pincharán en el enlace que se encuentra dentro de ese apartado (ver Figura 6) y llegarán a la página de Revisión (Figura 7).

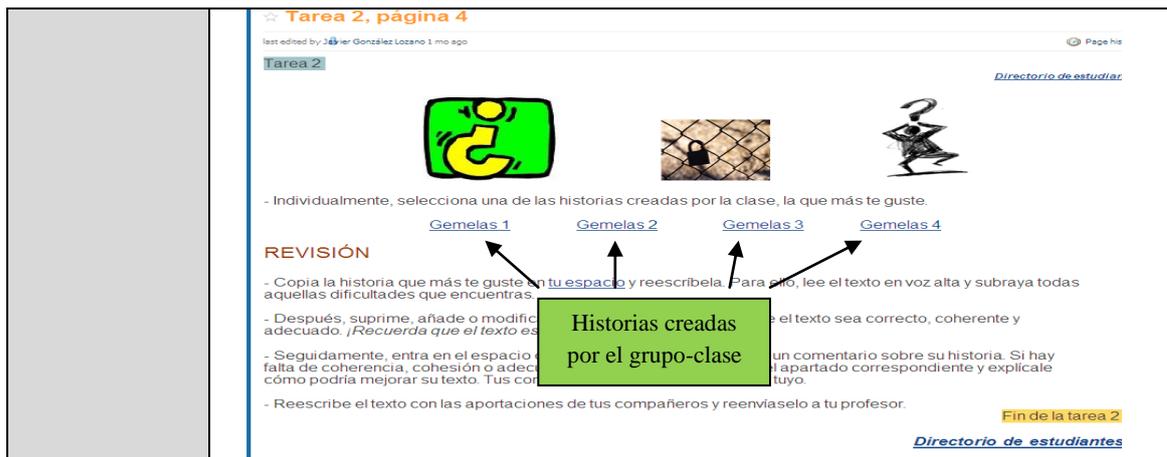


Figura 7: Procedimiento de revisión.

El proceso de composición no concluirá en el aula, sino fuera de la misma. Por ello, pediremos a los estudiantes que lean las cuatro historias que se creen durante la sesión de trabajo en el aula, que elijan una de ellas y que la reescriban en su espacio (ver Figura 8).

El procedimiento de revisión opera a lo largo de todo el proceso de un modo muy liviano ya que el tiempo de que disponemos en el aula para la realización de toda la Tarea es muy limitado. Si dedicáramos más tiempo se perdería el dinamismo de esta forma de trabajar la escritura. Por ello, los estudiantes, fuera del aula, elegirán un texto creado por el conjunto de la clase y procederán a la realización de una revisión que se centrará en la corrección gramatical, la adecuación del texto, la coherencia y la cohesión.

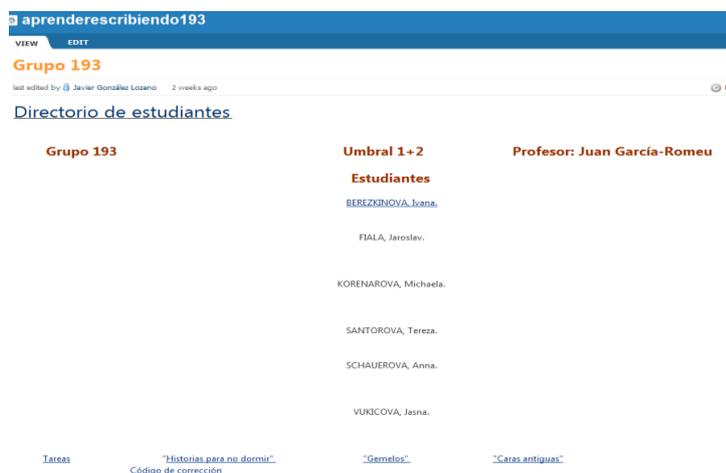


Figura 8: Directorio de estudiantes.

Además, los estudiantes tendrán que ir al espacio virtual de otros compañeros del grupo-clase, observar las producciones que realicen y emitir una anotación en el apartado “comentarios” que facilite la reescritura de la historia.

La tarea final concluirá cuando el estudiante reescriba su propia historia a partir de los comentarios emitidos por sus compañeros y se la reenvíe al profesor para que este haga la corrección electrónica. El profesor delimitará los desajustes presentes en el texto a través del código de corrección electrónica y lo dejará en el Directorio de estudiantes con una retroalimentación que motive al alumno a no desistir en la labor de revisión del escrito.

Anejo 5: Ficha de la Tarea 3: “Caras antiguas”

ACTIVIDAD PARA LA PROGRAMACIÓN ORIENTATIVA DEL NIVEL B1

Nivel B1	Curso	U1+2	Unidad complementaria	“Caras antiguas”
----------	-------	------	-----------------------	------------------

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	“Caras antiguas”
PROFESOR/A	Javier González.
FUENTE	Elaboración propia.
ACL⁵⁵	Comprensión, expresión e interacción oral y escrita.
OBJETIVOS	<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar las ventajas que nos proporciona la escritura a través del ordenador. • Familiarizarse con los procesos y subprocesos mentales presentes en el proceso de composición de un texto escrito a través de un entorno web 2.0. • Tomar conciencia metacognitiva del desarrollo de las estrategias de expresión escrita para tener la posibilidad de regular, de forma autónoma, su propio aprendizaje. • Sistematizar y consolidar lo aprendido en el aula haciendo hincapié en las estrategias de expresión escrita y en el proceso de composición a través de una función lúdica de la escritura. • Usar técnicas de expresión escrita para desarrollar sus propias estrategias de composición. • Desarrollar la macrofunción narrativa a través del proceso de composición, de forma cooperativa, por medio de un entorno web 2.0. • Desarrollar las estrategias sociales y afectivas a través de la interacción con los demás estudiantes por medio de la escritura. • Combinar la expresión escrita con las demás actividades comunicativas de la lengua. • Usar la expresión oral en la lengua meta como instrumento para la creación de un texto escrito. • Vencer las limitaciones al hablar y al escribir a través de

⁵⁵ Actividades comunicativas de la lengua.

	<p>imágenes y música.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de los errores cometidos en la lengua meta en colaboración con los compañeros a través de Internet. • Transferir las habilidades desarrolladas en la lengua meta hacia la lengua materna.
<p>CONTENIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto. - Oraciones subordinadas adverbiales. - Macrofunción narrativa. - Elementos lingüísticos característicos de la macrofunción narrativa.
<p>MATERIAL</p>	<p>En línea: Tarea 3. http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/Tarea-3%2C-p%C3%A1gina-1</p>
<p>DURACIÓN</p>	<p>110 minutos.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>La realización de esta Tarea es la culminación de toda nuestra propuesta. No se introducen contenidos nuevos, sino que se potencia la reflexión sobre todos los contenidos vistos hasta el momento. Se busca la automatización de procedimientos sin perder de vista el momento de reflexión durante cada uno de ellos.</p> <div data-bbox="571 1254 1492 1892" style="text-align: center;"> <p style="text-align: center;">Figura 1: Pantalla 1 de la Tarea 3.</p> </div> <p>En la Figura 1 podemos ver reflejadas cinco tiras de imágenes que se</p>

corresponden con el pasado de los cinco profesores que han ejecutado la propuesta que presentamos. Los estudiantes deben hacer hipótesis acerca de quién es su profesor y por qué.

Una vez que han discutido en parejas y han decidido quién puede ser su profesor, se pone en común con el resto del grupo-clase y se discute acerca de los rasgos que lo identifican.

A continuación, los estudiantes pincharán en cualquiera de los enlaces que pone “siguiente” y verán lo que aparece en la Figura 2.



Figura 2: Pantalla 2, Tarea 3.

En este momento se quedará únicamente la serie de imágenes que se corresponde con el profesor del grupo-clase en cuestión.

A continuación, vamos a contar una anécdota que le ocurrió al profesor durante su infancia. Para ello, los estudiantes tienen el final de la historia (...*al final lo dejó todo y se fue de casa*) y un estímulo visual (fotos del profesor cuando era joven).

Los estudiantes harán hipótesis en voz alta acerca del tipo de vida que llevaba su profesor cuando era joven y de por qué se fue de casa.

Seguidamente, dividiremos la clase en tres pequeños grupos y les pediremos que pinchen en los enlaces *Grupo 1*, *Grupo 2* o *Grupo 3*, según corresponda. Estos enlaces les conducirán a una nueva página, la tarea final (Figura 3).

La tarea final está compuesta por ocho apartados: cuatro de ellos se

corresponden con la planificación y otros cuatro con la textualización o linearización de lo planificado en las secciones anteriores (Figura 3).

The screenshot shows a digital writing task titled "Juan 1" on a platform called "aprenderescribiendo193". The interface includes a header with the user's name "Juan 1" and a "Ver" button. Below the header, there are four small images: a brick wall, a group of people sitting on the ground, two people sitting together, and a person in a dark setting. The main content area is divided into sections for planning and writing, with a "Revisión" (Revision) section on the right. The planning section includes questions about the character's appearance, relationships, and conflicts. The writing section includes a "Situación Inicial" (Initial Situation), a "Complicación" (Complication), a "Clímax" (Climax), and a "Resolución" (Resolution). The revision section is on the right side of the page.

Planificación

Textualización

Revisión

Figura 3: Proceso de composición de la Tarea 3.

Para llevar a cabo la planificación del texto tomamos como base la técnica del cubo (Cassany, 1995) y la técnica de la estrella (ya desarrollada en la Tarea anterior, “Gemelos”). En nuestro trabajo, la técnica del cubo se reduce a tres dimensiones básicas:

1. Descríbelo: ¿Cómo lo ves?
2. Compáralo: ¿A qué se parece y en qué se diferencia?
3. Relaciónalo: ¿Con qué se relaciona?

Cada una de estas dimensiones va a constituir un apartado de la planificación de la historia que queremos contar. En el cuarto apartado de planificación se expondrán las preguntas de la estrella. La combinación de las tres dimensiones que nos da la técnica del cubo con la técnica de la estrella facilitará una mayor riqueza y complejidad de las distintas partes de que se compone la macrofunción narrativa y, por tanto, de la historia en su conjunto.

Todo ello, unido a la automatización de los procedimientos del proceso de composición, sin dejar de lado la reflexión, hará que nuestra propuesta alcance su punto más álgido. La recursividad de los diferentes procedimientos que constituyen el proceso de composición está muy presente. Se van añadiendo y quitando cosas de lo editado por los compañeros con anterioridad. Cada grupo de estudiantes es responsable de editar un apartado de una historia y, a la vez, es el encargado de revisar lo planificado y textualizado por los grupos anteriores dentro de una misma historia.

En definitiva, se busca la automatización de esta forma de trabajo y distribución, de forma cooperativa, de los procedimientos mentales presentes en el proceso de composición. Esta dinámica de trabajo asigna roles a los estudiantes para compartir esos procesos y subprocesos mentales presentes a lo largo del proceso de composición de un texto escrito.

Siguiendo la dinámica con la que se han familiarizado los estudiantes en las Tareas anteriores, tendrán que editar la página ante la que se

encuentran (Figura 3), añadir algo a lo escrito por los compañeros con anterioridad para que quede un apartado más completo, y completar el apartado del que son responsables. A continuación tendrán que guardar los cambios, esperar a que los otros grupos guarden la edición de los textos revisando su propia producción y pinchar en el enlace “siguiente” que se encuentra dentro del apartado que han editado.

Una vez que los estudiantes han llegado al final de la historia, pincharán en el enlace que le conduce a la página siguiente (Figura 4).



Figura 4: Revisión de la Tarea 3.

Una vez más, al igual que en las otras Tareas, el proceso de composición no concluye en el aula, sino fuera de la misma. A lo largo de esta Tarea los estudiantes han ido operando, de forma recursiva, sobre todos aquellos apartados escritos por los diferentes grupos.

Por ello, pediremos a los estudiantes que lean las tres historias que cree el conjunto de la clase, que elija una de ellas y que la reescriba en su espacio (ver Figura 5).

El procedimiento de revisión, al igual que en la Tarea 2, “Gemelos”, opera de un modo muy liviano ya que el tiempo de que disponemos en el aula para la creación de la historia es muy limitado. Si dedicáramos más tiempo se perdería el dinamismo de esta forma de trabajar la escritura. Por ello, los estudiantes, desde casa, retomarán un texto creado por el conjunto de la clase y procederán a la

realización de una revisión que se centrará en la corrección gramatical, la adecuación del texto, la coherencia y la cohesión del mismo.



Figura 5: Directorio de estudiantes.

Además, los estudiantes tendrán que ir al espacio virtual de otros compañeros del grupo-clase, observar las producciones que realicen y emitir una anotación en el apartado “comentarios” que facilite la reescritura de la historia.

La tarea final concluirá cuando el estudiante reescriba su propia historia a partir de los comentarios emitidos por sus compañeros y se la reenvíe al profesor para que este haga la corrección electrónica. El profesor delimitará los desajustes presentes en el texto a través del código de corrección electrónica y lo dejará en el Directorio de estudiantes con una retroalimentación que motive al alumno para llevar a cabo una revisión del escrito.

Anejo 6: Cuestionarios de final de la experiencia.

El objetivo de este cuestionario es obtener información acerca de las actividades realizadas en el aula multimedia para desarrollar la expresión escrita durante el curso. Muchas gracias por tu colaboración.

Sexo:

Nacionalidad:

Edad:

- ¿Crees que has mejorado tu expresión escrita en español? ¿Ha tenido importancia el trabajo realizado en el Aula Multimedia?

- ¿Te sientes más seguro que antes cuando escribes en español? ¿Por qué?

- ¿Crees que las técnicas para escribir que hemos trabajado en este curso te han ayudado a mejorar tu español?

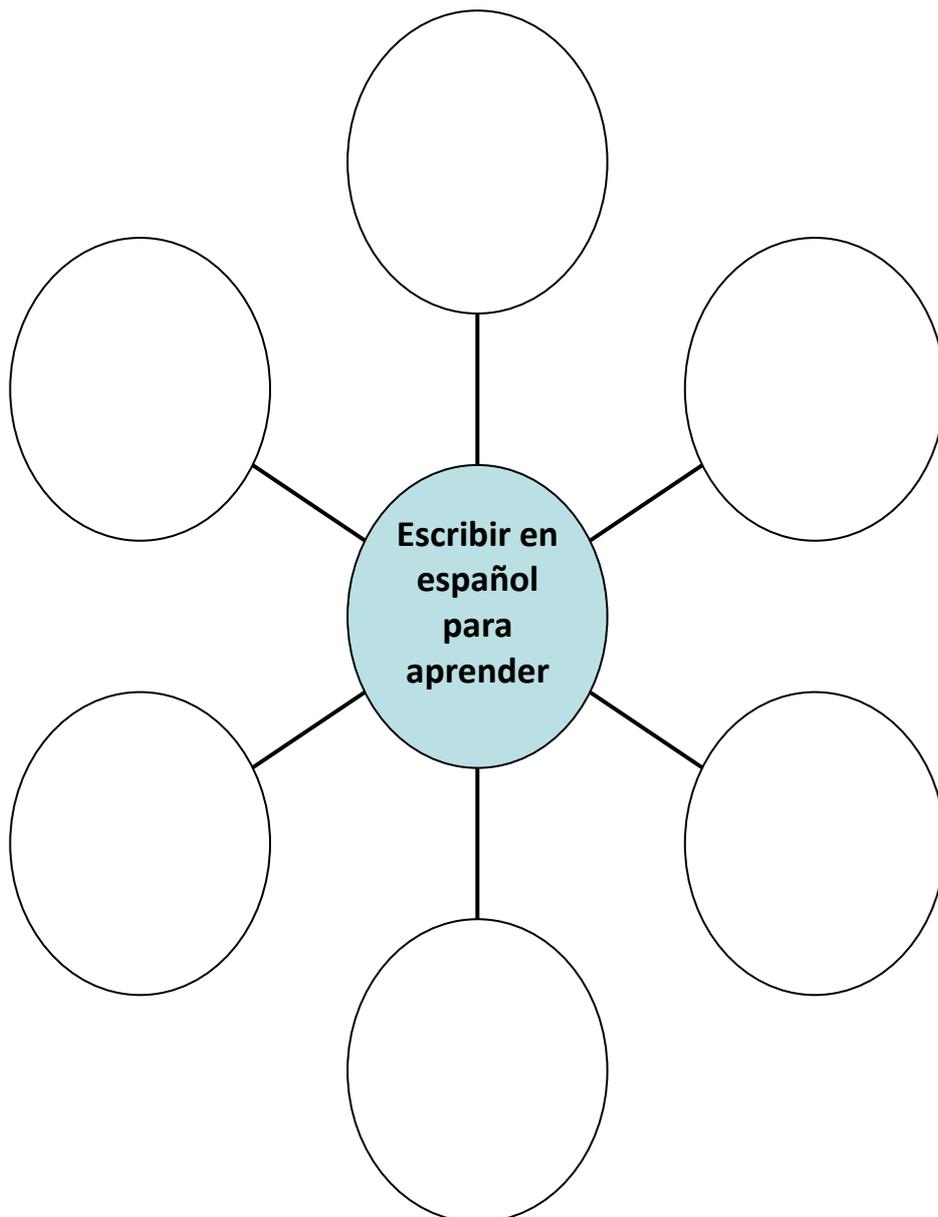
- ¿Cómo prefieres escribir? ¿Individualmente o con tus compañeros?

- Cuando aprendes español, ¿prefieres escribir a mano o con el ordenador? ¿Por qué?

- ¿Cómo valoras el trabajo realizado en la Plataforma Digital ***Aprende español escribiendo a través de Internet?***
 - ***Tres cosas positivas:***
 -
 -
 -
 - ***Tres cosas que podrían mejorar:***
 -
 -
 -

- ¿Qué piensas de la corrección electrónica? ¿Y del proceso de revisión y autocorrección a través de Internet?

- ¿Qué piensas acerca de la siguiente frase?: ***Escribir en español para aprender.*** Escribe en cada globo lo primero en lo que pienses. Puede ser una frase o, simplemente, una palabra.



Anejo 7: Código de corrección.

CÓDIGO DE CORRECCIÓN		
TIPO DE ERROR	EJEMPLOS	
	MARCA DE ERROR	FORMA CORRECTA
ERRORES GRAMATICALES		
Error de tiempo verbal	Mili no supo	Mili no sabía
(Sobra) la palabra o frase: ()	Estaba esperando (a) sus maletas	Estaba esperando sus maletas
Falta una letra o palabra: ^	... el secreto de^ FBI.	... el secreto del FBI.
Unión de palabras:	hacer lo	hacerlo
Concordancia entre las palabras	Un ciudad	Una ciudad
Error ortográfico: _	El elefante tenja un problema	El elefante tenía un problema
Puntuación (.,;:¿?!): _		
Uso de las preposiciones	Se puso furioso a Javier	Se puso furioso con Javier
ERRORES DE VOCABULARIO		
Adecuación de significado	Se divirtieron muy bien	Se divirtieron mucho
ERRORES DE COHESIÓN		
Colocación: ■ ■		
ERRORES DE COHERENCIA		
{ }		

Índice de autores

Acquaroni, 8

Ballester, 31, 32

Barnett, 27

Barthes, 7

Benett y Stevahn, 27

Bereiter y Scardamalia, 16

Borrás, 7, 46

Campbell, 32

Camps, 29

Cassany, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23,
24, 25, 26, 29, 38, 44, 45, 46, 47, 58,
110

Castrillejo, 32

Cervera, 32

Cobo y Pardo, 31, 33

Consejo de Europa, 6, 9, 18, 19

Crandall, 28

Chamot, 18

Delmiro, 25

Fernández, 20

Flower y Hayes, 13, 15, 16, 44, 47

Fountain, 33

García, 18, 22

Guash, 58

Guzzo, 32, 33

Hayes, 17

Instituto Cervantes, 55, 66

Instituto Cervantes de Praga, 56

Johnson y Johnson, 27

Knowles, 7

Landone, 26

MEC, 55, 56

Murphey, 43, 89

Oxford, 18, 20, 22, 35

Panitz, 26, 27, 28, 29

Richards y Lockhart, 18

Rodari, 25

Rodríguez, 15, 16, 22, 30, 31

Rohman, 15, 38

Rubin, 20

Sanz, 8

Serafini, 8, 22, 23, 46, 67

Smith, 27

Timbal-Duclaux, 25, 43

Urbano, 27, 28, 29

Van Dijk, 15

Williams y Burdem, 7, 18, 20, 35, 54,
62