



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Espagnole

La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma
educativa en Argelia

Présentée et soutenue publiquement par:
Mme. Taleb Abderrahman Karima
Devant le jury composé de:

Mme.	Khelladi Hamza Zoubida	Professeur, Université d'Oran 2	Présidente
Mme.	Ghلامallah Zineb	Professeur, Université d'Oran 2	Rapporteur
Mme.	Bey Omar Rachida	MCA, Université d'Oran 2	Examinatrice
Mme.	Zaoui Mokhtaria	Professeur, Université d'Oran 1	Examinatrice
Mme.	Ghadi Bouchra	MCA, Université d'Oran 1	Examinatrice
Mme.	Sahari Hafida	MCA, Université de Tlemcen	Examinatrice

Année 2019-2020

Dedicatoria

A mis difuntos padres por haberme educado y dado esa fuerza y confianza para llevar a término toda labor.

A mi pareja por ser un apoyo incondicional, por estar a mi lado y respaldarme en todo momento.

A mis hijos por ser el maravilloso regalo de dios y la motivación de mi vida.

A mi hermana Hadia y mi hermano Salim, por ser el regalo que me ofrecieron mis padres.

Al gran defensor de la lengua española y de los hispanistas, nuestro difunto profesor señor

El Kebir Abdelhak.

A todos mis maestros, maestras, profesores y profesoras por la educación y la enseñanza que me brindaron.

A mis alumnos y estudiantes que me han enseñado a ser profesora.

Agradecimientos

A Dios por darme la fortaleza de seguir adelante.

Mis infinitos agradecimientos van dirigidos a mi directora la profesora Bouchiba Ghlamallah Zineb por su paciencia y su disponibilidad.

Muy agradecida por haberme brindado la oportunidad de realizar la presente tesis bajo su dirección.

Mis agradecimientos a la profesora Khelladi Zoubida por aceptar presidir el tribunal de la presente tesis y por su contribución en la creación del Departamento de la Lengua Española de la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

Gracias a la profesora Zaoui Mokhtaria por aceptar dedicar tiempo para examinar el presente trabajo y por su apoyo a los hispanistas para que vayan adelante.

Doy las gracias a la Dra. Hammouche Bey Omar Rachida por dedicar tiempo para examinar el presente trabajo de investigación.

Mis agradecimientos a la Dra. Sahari Hafida por aceptar, a pesar de sus compromisos profesionales y académicos, ser miembro del presente tribunal.

Gracias a la Dra. Ghadi Bouchra por aceptar formar parte del tribunal de la presente tesis y por sus aportes para el desarrollo de la investigación científica de los hispanistas.

Doy las gracias a los profesores Anna Camps, Teresa Ribas, Xavier Fontich y Marilisa Birello del grupo Greal de la Universidad Autónoma de Barcelona por su acogida y sus consejos respecto a la investigación en la composición escrita.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a los profesores, quienes me dieron la oportunidad de asistir a sus clases para la realización de la presente investigación.

ÍNDICE

Introducción general	1
-----------------------------------	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo I Fundamentos teóricos y aproximación al concepto de escritura

Introducción.....	10
1.1. Sistema educativo en Argelia desde 1962 hasta 1980.....	10
1.2. Reforma del sistema educativo en el año 1980.....	11
1.3. Reforma del sistema educativo en el año 2003.....	13
1.4. Estatus del español como lengua extranjera en el sistema educativo argelino.....	15
1.5. Concepción de la lengua y aportación de las disciplinas conexas de la lingüística.....	18
1.5.1. Aportes de la lingüística estructural.....	20
1.5.2. Aportes de la psicolingüística.....	21
1.5.3. Aportes de la sociolingüística.....	24
1.5.4. Aportes de la pragmática.....	26
1.5.5. Aportes de la lingüística del texto.....	29
1.6. Concepción del aprendizaje y aportaciones de la psicología.....	30
1.6.1. Aportes de la psicología conductista.....	31
1.6.2. Aportes de la psicología cognitivista.....	32
1.6.3. Aportes de la psicología interaccionista.....	33
1.7. Aproximación conceptual a la escritura.....	34
1.7.1. Lenguaje oral versus lenguaje escrito.....	37
1.7.2. Especificidades del lenguaje escrito.....	38
1.7.3. Funciones de la escritura.....	38
1.8. Enfoques de investigación y modelos explicativos de la composición escrita.....	40
1.8.1. Modelo de Hayes y Flower.....	41
1.8.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia.....	43
1.8.3. Modelos contextuales.....	46
Conclusión.....	47

Capítulo II Configuración de la composición escrita

Introducción.....	50
2.1. Dimensiones de la composición escrita.....	51
2.1.1. Dimensión lingüística de la composición escrita.....	52
2.1.1.1. Componente gramatical.....	52
2.1.1.2. Componente léxico-semántico.....	53
2.1.1.3. Componente ortográfico.....	55
2.1.2. Dimensión pragmático-textual de la composición escrita.....	59
2.1.2.1. Perspectiva pragmática de la composición escrita.....	59
2.1.2.1.1. Componente discursivo.....	60
2.1.2.1.2. Géneros discursivos.....	60
2.1.2.2. Perspectiva textual de la composición escrita.....	63
2.1.2.2.1. Aproximación al concepto de texto.....	63
2.1.2.2.2. Propiedades del texto.....	64

2.1.2.2.3. Tipología textual según Werlich y Jean Michel Adam.....	69
2.1.3. Dimensión cognitiva de la composición escrita	70
2.1.3.1. Cognición.....	70
2.1.3.1.1. Componentes cognitivos.....	70
2.1.3.1.2. Procesos cognitivos.....	72
2.1.3.2. Metacognición.....	74
2.1.3.3. Estrategias cognitivas y metacognitivas.....	76
Conclusión.....	79

Capítulo III Fundamentos didácticos de la enseñanza de la expresión escrita

Introducción.....	82
3.1. Metodología y enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	82
3.1.1. El Método de Gramática y Traducción.....	84
3.1.2. El Método Directo.....	85
3.1.3. El Método Audiolingual.....	86
3.1.4. El Método estructuro-global audiovisual.....	88
3.1.5. El Enfoque comunicativo.....	88
3.1.6. El Enfoque por tareas.....	90
3.2. Enfoques metodológicos de la composición escrita.....	91
3.2.1. Modelos orientados al producto.....	92
3.2.1.1. El enfoque basado en la gramática.....	92
3.2.1.2. El enfoque basado en las funciones.....	93
3.2.1.3. El enfoque basado en el contenido.....	96
3.2.2. El enfoque basado en el proceso.....	96
3.3. La escritura en el aula de lenguas extranjeras.....	100
3.3.1. La escritura como instrumento didáctico.....	101
3.3.2. La escritura como fin en sí.....	102
3.4. Didáctica específica de la escritura.....	103
3.4.1. Secuencias didácticas para escribir.....	104
3.4.2. Pedagogía por proyectos.....	106
Conclusión.....	108

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Capítulo IV Metodología y recursos metodológicos de la investigación

Introducción.....	112
4.1. Recogida de datos.....	116
4.1.1. Presentación de los sujetos.....	117
4.1.2. Presentación y descripción del corpus.....	117
4.1.2.1. El plan curricular de E/LE para el segundo curso.....	118
4.1.2.2. La guía del profesor de E/LE para EL segundo curso.....	121
4.1.2.2.1. El manual “Un mundo por descubrir” en la guía del profesor....	122
4.1.2.2.2. Los objetivos y desarrollo de las unidades didácticas.....	123
4.1.2.2.3. El material de apoyo.....	132

4.1.2.3. El manual de E/LE “Un mundo por descubrir” para el segundo curso.....	135
4.1.2.4. El plan curricular de E/LE para el tercer curso.....	137
4.1.2.5. La guía del profesor de E/LE para el tercer curso.....	140
4.1.2.5.1. El manual “Puertas abiertas” en la guía del profesor.....	141
4.1.2.5.2. Los objetivos y el desarrollo.....	142
4.1.2.5.3. El material de apoyo.....	146
4.1.2.6. El manual de E/LE “puertas abiertas” para el tercer curso.....	149
4.1.3. Presentación y descripción de la parrilla de observación de clase.....	152
Conclusión.....	154

Capítulo V Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en los planes curriculares

Introducción.....	157
5.1. Análisis de los planes curriculares de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria...	157
5.1.1. Los postulados teóricos.....	158
5.1.2. Los componentes de los planes curriculares.....	163
5.1.2.1. Los objetivos generales y específicos.....	163
5.1.2.2. Los contenidos.....	170
5.1.2.3. La metodología en los planes curriculares.....	177
5.1.2.4. La evaluación.....	179
5.2. Aproximación a la expresión escrita en los planes curriculares.....	182
5.2.1. Los objetivos de la expresión escrita.....	183
5.2.2. Los contenidos de la expresión escrita.....	185
5.2.3. La metodología de la expresión escrita.....	188
5.2.4. La evaluación de la expresión escrita.....	190
5.3. Síntesis de los resultados.....	191
5.4. Valoración de los resultados.....	197
Conclusión.....	197

Capítulo VI Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en las guías del profesor

Introducción.....	200
6.1. Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en las guías del profesor...	200
6.1.1. La expresión escrita en los apartados “Presentación del manual”.....	201
6.1.2. La expresión escrita en los apartados “Objetivos y desarrollo”.....	206
6.1.2.1. Los objetivos de la expresión escrita en la guía del profesor de segundo curso.....	206
6.1.2.2. El desarrollo de la expresión escrita en la guía del profesor de segundo curso.....	208
6.1.2.3. Los objetivos de la expresión escrita en la guía del profesor de tercer curso.....	216
6.1.2.4. El desarrollo de la expresión escrita en la guía del profesor de tercer curso.....	219
6.1.3. La expresión escrita en la evaluación y autoevaluación.....	221
6.1.4. La expresión escrita en el material de apoyo.....	221
6.2. Síntesis de los resultados.....	226
6.3. Valoración de los resultados.....	228

Conclusión.....	229
-----------------	-----

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DEL MATERIAL Y DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE EXPRESIÓN ESCRITA

Capítulo VII Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”

Introducción.....	233
7.1. Análisis del proceso de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”	233
7.1.1. La escritura en las actividades de aprendizaje	235
7.1.1.1. Ejercicios y actividades de modalidad escrita.....	235
7.1.1.2. Muestra de lengua en las actividades de aprendizaje.....	239
7.1.2. El proceso de escritura en las consignas de expresión escrita.....	242
7.1.2.1. El proceso de planificación en las consignas de expresión escrita.....	243
7.1.2.2. El proceso de textualización en las consignas de expresión escrita.....	249
7.1.2.3. El proceso de revisión en las consignas de expresión escrita.....	251
7.1.3. El proceso de escritura en los proyectos de escritura.....	252
7.1.3.1. El proceso de planificación en los proyectos de escritura.....	253
7.1.3.2. El proceso de textualización en los proyectos de escritura.....	255
7.1.3.3. El proceso de revisión en los proyectos de escritura.....	257
7.1.4. El proceso de escritura en la autoevaluación de la expresión escrita.....	259
7.2. Síntesis de los resultados	263
7.3. Valoración de los resultados.....	266
Conclusión.....	267

Capítulo VIII Análisis de la observación de clases y propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión escrita

Introducción.....	270
8.1. Análisis del proceso de escritura en la observación de clase.....	270
8.1.1. Las consignas de expresión escrita en la observación de clase.....	271
8.1.2. El desarrollo del proceso de escritura en el aula.....	275
8.1.2.1. El desarrollo del proceso de planificación.....	275
8.1.2.2. El desarrollo del proceso de textualización.....	284
8.1.2.3. El desarrollo del proceso de revisión.....	285
8.1.3. El ambiente del aula en las clases de expresión escrita.....	286
8.2. Síntesis de los resultados	289
8.3. Valoración de los resultados	290
8.4. Propuestas didácticas para la composición escrita desde una perspectiva cognitiva.....	292
8.4.1. Las actividades posibilitadoras de pre-redacción.....	296
8.4.1.1. Las actividades a nivel de la palabra.....	296
8.4.1.2. Las actividades a nivel de la oración.....	298
8.4.1.3. Las actividades a nivel del párrafo.....	299
8.4.1.4. Las actividades a nivel del texto.....	301
8.4.2. El desarrollo del proceso de composición en clase de expresión escrita.....	303
8.4.2.1. El proceso planificación.....	303
8.4.2.1.1. La exploración del tema.....	303
8.4.2.1.2. El análisis de las consignas.....	305

8.4.2.1.3. La generación y organización de ideas.....	306
8.4.2.2. El proceso de textualización.....	306
8.4.2.3. El proceso de revisión.....	307
8.4.3. La elaboración de material de apoyo.....	308
Conclusión.....	310
Conclusión general	313
Bibliografía.....	319
Anexos	

Índice de tablas

Tabla N° 1: Los principales ejes de la reforma de 2002 S. Tawil (2006:35).....	14
Tabla N° 2: Cambio de paradigma a nivel de la pedagogía S. Tawil (2006:31).....	15
Tabla N°3: Visión conductista y cognitivista de la escritura.....	33
Tabla N°4: Perfil del buen escritor.....	46
Tabla N°5: Tipología de escritores D. Cassany (1989: 23) basada en Krashen (1984).....	51
Tabla N°6: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos. Grupo Didactext (2003: 94-95).	77
Tabla N°7: Características de los modelos de enseñanza de la escritura G. Parejo (1998: 38-39).....	97
Tabla N°8: Estructura de la guía del profesor de segundo curso de enseñanza secundaria.....	121
Tabla N°9: Descripción externa del manual “Un mundo por descubrir”.....	135
TablaN°10: Descripción interna del manual “Un mundo por descubrir”.....	135
Tabla N°11: Estructura de la guía del profesor de tercer curso de enseñanza secundaria.....	140
Tabla N°12: Descripción externa del manual “Puertas abiertas”.....	150
Tabla N°13: Descripción interna del manual “Puertas abiertas”.....	150
Tabla N°14: La expresión escrita en el plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria.....	194
Tabla N°15: La expresión escrita en el plan curricular del tercer curso de enseñanza secundaria.....	196
Tabla N°16: Resumen de estrategias mencionadas (M.E.N, 2007:207).....	224
Tabla N°17: La expresión escrita en las guías del profesor del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria.....	228
Tabla N°18: El proceso de revisión en las consignas de expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”.....	251
Tabla N°19: El proceso de escritura en la autoevaluación de la expresión escrita en el manual “Un mundo por descubrir”	259
Tabla N°20: El proceso de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abierta”.....	265
Tabla N°21: desarrollo del proceso de revisión en las clases de expresión escrita.....	286
Tabla N° 22: Roles del profesor y de los alumnos e interacción.....	288
Tabla N° 23: Ciencias del lenguaje e implicaciones didácticas en la expresión escrita.....	293
Tabla N° 24: Teorías de aprendizaje e implicaciones didácticas en la expresión escrita... ..	294
Tabla N° 25: Enfoques de enseñanza y didáctica de la expresión escrita.....	295

Índice de figuras y gráficos

Figura N° 1. Enfoques de investigación sobre la composición escrita.....	41
Figura N° 2. Modelo de escritura expositiva de Hayes y Flower (1980).....	42
Figura N° 3: Modelo N° 1 "Contarlo que uno sabe" Scardamalia y Bereiter (1992: 45).....	44
Figura N° 4: Modelo N° 2 "Transformar el conocimiento" Scardamalia y Bereiter (1992:47).....	45
Figura N° 5: Modelo de revisión según D. Cassany (2002: 231).....	74
Figura N°6: Didáctica de la producción del texto escrito. D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 275).....	99
Figura N°7: Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita. Camps y otros (2000: 43).....	106
Figura N° 7 La estrella D. Cassany (1993: 64).....	297
Gráfico N°1: Los objetivos en las unidades didácticas del manual "Un mundo por descubrir".....	206
Gráfico N° 2: La escritura en la guía del profesor.....	214
Gráfico N° 3: Actividades de redacción en la guía del profesor.....	215
Gráfico N° 4: Los objetivos en los ámbitos del manual "Puertas abiertas".....	217
Gráfico N° 5: La escritura en las actividades de aprendizaje.....	236
Gráfico N° 6: Muestra de lengua en las actividades de aprendizaje.....	239
Gráfico N° 7: Las consignas de expresión escrita en los manuales "Un mundo por descubrir" y "puertas abiertas".....	242
Gráfico N° 8: El proceso de planificación en las consignas de expresión escrita en los manuales "Un por descubrir" y "Puertas abiertas".....	244
Gráfico N° 9: El proceso de textualización en las consignas de expresión escrita en los manuales "Un mundo por descubrir" y "puertas abiertas".....	250
Gráfico N° 10 : El proceso de planificación en los proyectos de escritura en los manuales "Un mundo por descubrir" y "Puertas abiertas".....	254
Gráfico N° 11: El proceso de textualización en los proyecto de escritura en los manuales "Un mundo por descubrir" y "Pertas abiertas".....	256
Gráfico N° 12: El proceso de revisión en los proyecto de escritura en los manuales "Un mundo por descubrir" y "Pertas abiertas".....	257
Gráfico N°13 : Exploración del tema en las clases de expresión escrita.....	277
Gráfico N°14 La representación gráfica en las clases de expresión escrita.....	279
Gráfico N°15: La generación de ideas en las clases de expresión escrita.....	281
Gráfico N°16: La organización de ideas en las clases de expresión escrita.....	282
Gráfico N°17:Planes y borradores en las clases de expresión escrita.....	283
GráficoN°18: Desarrollo del proceso de planificación en las clases de expresión escrita.....	284
Gráfico N°19: El ambiente físico del aula en las clases de expresión escrita.....	287

Introducción general

Aprender y enseñar a escribir en lengua extranjera en la escuela ha tenido diversos objetivos que van desde el dominio de la traducción hasta comunicarse por escrito. A estos ideales siempre se trasluce un respaldo teórico según las demandas de la época y de los alcances de la investigación científica al respecto. A este efecto, el proceso enseñanza /aprendizaje de la escritura se ha desplazado de una concepción simplista y reduccionista basada en el dominio del conocimiento lingüístico a otra más compleja e interdisciplinar que concibe la escritura desde una variedad de dimensiones.

Actualmente, la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información crean nuevas necesidades en los usuarios de las lenguas extranjeras y abren nuevos caminos tanto académicos como profesionales que implican nuevas exigencias a las cuales los sistemas escolares han de responder. Hoy en día, el aprendiz no se limita a consultar su libro de texto, escuchar a su profesor como única fuente o escribir para demostrar su conocimiento del código escrito a su profesor que no hace más que evaluar lo rudimentario de la escritura, sino que va más allá del aula sea para profundizar su aprendizaje o ponerse en contacto con nativos por diversos motivos.

Por consiguiente, y en respuesta a todo ello, las reformas educativas se comprometen a satisfacer los nuevos requerimientos mediante el desarrollo de la competencia comunicativa considerando el desarrollo de las habilidades de escritura en lenguas extranjeras como uno de sus objetivos más destacados. En esta lógica se enmarca la nueva reforma educativa en Argelia, en la que la visión interdisciplinar de la expresión escrita conforme a las necesidades del alumnado se convierte en una necesidad ineludible.

En esta perspectiva, los postulados teóricos de la nueva reforma educativa en Argelia, anunciados en los planes curriculares de la enseñanza de la lengua española, suponen que la expresión escrita se enmarca en el desarrollo de la competencia comunicativa. En efecto, dicha concepción considera la dimensión no sólo cognitiva de la composición escrita en la actividad de escritura del alumno sino sociocognitiva que vincula la actividad de escritura a la situación comunicativa. De allí que el objeto de nuestro trabajo consiste en el estudio del tratamiento del proceso de escritura de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa argelina. Así pues, nuestro trabajo de investigación se enmarca en el enfoque procesual de la composición escrita.

Dicho marco en el que inscribimos nuestra investigación, aborda la composición escrita desde una perspectiva que considera la actividad de escritura como un proceso complejo y de sobrecarga cognitiva que exige una actividad mental intensa y situada socialmente, es decir, vinculada a una situación comunicativa. Esto implica procesos cognitivos tanto básicos como superiores que se han de activar conjuntamente en función de las diversas situaciones comunicativas a la hora de componer textos. Asimismo, un dominio de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que encaminan la actividad mental hacia el logro de las metas de modo autorregulado y mediante una actuación consciente e intencional.

De hecho, la actividad de composición escrita, marcada por una actuación reflexiva y por lo tanto selectiva y recursiva, requiere movilizar de modo interrelacionado tres tipos de conocimientos. Primero, los *saberes conceptuales* relativos a los temas de escritura, a la lengua en la que se escribe y a los textos que se han de producir; segundo, los *saberes procedimentales*, relacionados con el proceso de escritura y sus respectivas estrategias cognitivas que encaminan la redacción hacia la realización de los objetivos de los textos y metacognitivas que controlan y regulan el proceso de escritura y por último, los *saberes actitudinales* que se identifican por las actitudes positivas hacia la cultura escrita.

Estos postulados hacen hincapié en una enseñanza interesada por el proceso de elaboración de los textos, es decir, basada en el cómo se escribe y por lo tanto el cómo se enseña a escribir y cómo se desarrollan las diferentes estrategias de composición escrita. De hecho, evitan focalizarse en la evaluación de los aspectos formales, una vez finalizado el texto mediante el énfasis en los contenidos lingüísticos y temáticos que responden a los interrogantes qué enseñar y qué aprender para escribir.

La elección de este tema se justifica primero, por la importancia que otorgamos a la enseñanza de la escritura tanto en la adquisición de la lengua como en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y de reflexión mediante y sobre la lengua. Segundo, por interés propio como profesora de español como lengua extranjera (ELE), para poder dar a conocer las dificultades que afrontan tanto los profesores como los alumnos respecto al proceso enseñanza/aprendizaje de la producción textual y por nuestra preocupación por examinar las aportaciones de la nueva reforma al proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita. Y tercero, por el estatus que va adquiriendo el dominio de la escritura en la vida cotidiana y profesional en la sociedad alfabetizada actual.

Respecto al dominio de la expresión escrita, en la enseñanza de ELE en el sistema educativo argelino anterior a la reforma de 2003, los resultados de la investigación que hemos realizado (Taleb Abderrahman: 2007) en el marco de un programa de magíster de estudios hispánicos en la Universidad de Mostaganem sobre el tratamiento del proceso de la escritura han demostrado un déficit en los alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria en la composición escrita debido a la ausencia de la perspectiva cognitiva y afectiva en los objetivos de la expresión escrita en el plan curricular. Así que, se basaba únicamente en la enseñanza de los contenidos gramaticales de modo fragmentado y en una actuación didáctica que obedecía a una concepción reduccionista para la redacción de todo tipo de textos.

Esta aproximación teórica a nivel de los documentos oficiales, llevó a los aprendices a descuidar la complejidad de la composición escrita y considerarla como una actividad lineal dado que no se concebía como una resolución de problemas y por lo tanto no se le asignaba una actividad consciente. En tales condiciones, los aprendices desarrollaban una escritura espontánea al margen de toda actuación estratégica y destinada al profesor como única audiencia que se encarga de evaluar los aspectos lingüísticos como garantía del dominio de la lengua escrita.

En cambio, como manifestación de los nuevos postulados teóricos anunciados en los documentos oficiales de la nueva reforma, aparecen a menudo, nuevos conceptos como por ejemplo, los de estrategias de aprendizaje y de comunicación, procesos cognitivos, competencias comunicativas y autonomía del aprendiz. Asimismo, aparecen los requerimientos propios al proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura que consisten en el proceso de composición de textos (planificación, textualización y revisión) y en las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

Ahora bien, lo que observamos hoy, es que las deficiencias que presentan los alumnos se mantienen, según las afirmaciones del profesorado, en los perfiles de ingreso a la universidad y los manuales en los que se ha de manifestarse el proceso de escritura parecen muy cargados con los contenidos de tipo gramatical. Además, los profesores revelan que las pocas veces en las que se ejercita la producción textual, sus alumnos redactan sus textos a solas y fuera del aula, es decir, como tarea para casa por falta de tiempo. Asimismo, señalan la ausencia de toda formación al respecto. Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los objetivos, procedimientos y contenidos que se han fijado para la enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia?
- ¿Cuál es la concepción que se puede destacar de estos objetivos y contenidos?
- ¿Cómo se concibe la aproximación didáctica a la expresión escrita en los planes curriculares?
- ¿Cómo se manifiesta esta aproximación en las guías del profesor?
- ¿Cómo se traduce concretamente esta aproximación en los manuales del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria?
- ¿Qué perspectiva se toma en consideración en las actividades de escritura en los manuales?
- En la práctica docente, ¿Cómo los profesores imparten las clases de expresión escrita?
- ¿Cómo los alumnos aprehenden la actividad de expresión escrita?

La presente investigación se inscribe en una línea metodológica que reúne análisis cualitativos y otros cuantitativos; asimismo, se fundamenta en un diseño transversal de tipo descriptivo. Para su realización, hemos juzgado oportuno recurrir primero, a fuentes secundarias, constituidas por los documentos oficiales como los planes curriculares, las guías del profesor (de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria) y los manuales *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* para ambos niveles. Y segundo, hemos utilizado una fuente primaria configurada por el recurso metodológico de observación participativa de clase realizada en los institutos de la ciudad de Mostaganem.

En consonancia con lo anunciado, nos proponemos dar respuestas a nuestras preocupaciones por las cuestiones de aproximación didáctica de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia. De hecho, nuestros objetivos mediante la realización del presente estudio estriban, por una parte, en identificarlas aportaciones de la nueva reforma educativa en Argelia en cuanto a la aproximación didáctica a la actividad de escritura y determinar la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje de la escritura y por otra parte, comprobar su correlación con los planteamientos didácticos actuales de la composición escrita.

Asimismo, intentamos examinar desde un enfoque procesual los planteamientos teóricos y didácticos de la expresión escrita en los planes curriculares, comprobar la eficacia de las guías de los profesores como material de apoyo para encaminar el

proceso/aprendizaje de la composición escrita, analizar la concreción de dicha aproximación en los manuales, y por último, verificar en concreto tales postulados en la realidad del aula mediante el recurso de la observación de clase para comprobar si la práctica didáctica en las aulas ofrecen la oportunidad a los alumnos de ser conscientes del proceso de elaboración de los textos y de que dicha actividad es compleja, reflexiva y recursiva.

En efecto, nuestro objetivo final consiste en delimitar los alcances de la nueva reforma educativa en cuanto al proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita y resaltar las carencias con vistas a una mejora del tratamiento didáctico de la expresión escrita a diferentes niveles del proceso enseñanza/aprendizaje, es decir, a nivel de los planteamientos teóricos y didácticos, del material didáctico, de la práctica del aula y de la formación del profesorado de modo interrelacionado y coherente.

El presente trabajo de investigación se estructura en torno a tres partes, las cuales a su vez constan de tres capítulos para las primeras partes, y dos para la tercera parte. La primera parte, se conforma por el marco teórico, la segunda por el marco metodológico y el análisis de los documentos oficiales (planes curriculares y guías del profesor de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria), mientras que la tercera parte concierne el análisis de la aproximación didáctica en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”, la práctica didáctica en las clases de expresión escrita y por último las propuestas didácticas.

Pues, como lo detallamos más adelante, en la primera parte, “Marco teórico” presentamos el marco teórico de la expresión escrita desde una perspectiva interdisciplinar que reúne las teorías tanto lingüísticas como las de aprendizaje y sus implicaciones didácticas.

En el primer capítulo, “Fundamentos teóricos y aproximación al concepto de escritura”, exponemos por un lado, los fundamentos teóricos y el estatus del español como lengua extranjera en el sistema educativo argelino y por otro lado, los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras con relación tanto a la concepción de la lengua como a la del aprendizaje. Mediante esta aproximación intentamos explicar la dinámica entre la evolución de las ciencias del lenguaje y sus implicaciones en

el tratamiento de la expresión escrita tanto en la investigación como en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo, “Configuración de la composición escrita”, realizamos una aproximación a la complejidad de la expresión escrita, por lo cual, presentamos las diferentes dimensiones, lingüística, pragmático-textual y cognitiva que la conforman. En este capítulo subrayamos la vertiente multidimensional de la composición escrita que reúne las diferentes disciplinas que se han de tomar en cuenta a la hora de abordar la enseñanza de la composición escrita.

En el tercer capítulo titulado, “Fundamentos didácticos de la enseñanza de la expresión escrita”, presentamos las diferentes orientaciones didácticas de la expresión escrita en lenguas extranjeras en función de las diversas concepciones teóricas (conductistas, cognitivistas y socioculturales).

En la segunda parte, “Marco metodológico y análisis de los documentos oficiales”, constituida por tres capítulos, abordamos el marco metodológico de la investigación y el análisis del corpus del presente trabajo.

En el cuarto capítulo, “Metodología y recursos metodológicos de la investigación”, presentamos nuestra metodología, y describimos, por un lado, los documentos oficiales conformados por los planes curriculares y las guías del profesor para segundo y tercer curso, y por otro lado, el material didáctico constituido por los manuales “Un mundo por descubrir” para el segundo curso de enseñanza secundaria y “Puertas abiertas” para tercer curso. Por último, presentamos la parrilla que hemos elaborado para la observación de las clases de expresión escrita.

En el quinto capítulo, “Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en los *planes curriculares*”, analizamos los postulados teóricos de los planes curriculares y sus respectivos objetivos, contenidos y metodología de la expresión escrita desde un enfoque procesual.

En el sexto capítulo, “Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en las *guías del profesor*” examinamos las orientaciones didácticas que se proporcionan para la enseñanza de la expresión escrita en general y el desarrollo del proceso de escritura en particular en las guías del profesor de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria.

En la tercera parte “Análisis del material y de la actuación didáctica en el aula de expresión escrita” compuesta por dos capítulos estudiamos tanto el material didáctico proporcionado al alumnado para la enseñanza de la expresión escrita como el desarrollo de las clases de producción textual en la práctica de clase.

En el séptimo capítulo, “Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en *los manuales* “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”, examinamos la aplicación de los postulados teóricos del enfoque procesual y las orientaciones didácticas en el tratamiento de las actividades de aprendizaje, las consignas de expresión escrita, los proyectos de escritura y la autoevaluación de la expresión escrita.

En el octavo y último capítulo, “Análisis de la observación de clases y propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión escrita”, verificamos a nivel de la práctica didáctica la realización de la producción textual y la puesta en práctica de los postulados teóricos en el ámbito del aula.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

Capítulo I

Fundamentos teóricos y aproximación al concepto de escritura

Introducción

La escuela como institución social, situada en el centro de una dinámica socioeconómica, cambia de rumbo cada vez que los contextos socioeconómicos y políticos evolucionan hacia una nueva realidad. De hecho, la escuela ha de encauzarse en la misma senda y en consonancia con los valores predominantes de la época, ya que en el caso contrario se considerará obsoleta y sin funcionalidad. A este efecto, las reformas escolares se definen por un cambio de paradigma debido a una mutación social y el aprecio de nuevos valores que dan lugar a una nueva forma de concebir el papel de la escuela, lo cual implica actualizar las formas de modelar tanto la estructura del sistema escolar como el propio currículum. En esta perspectiva, se han adoptado tres tipos de currículum en Argelia: el currículum basado en los contenidos desde 1962 hasta 1980, el currículum basado en la pedagogía por objetivos desde 1980 hasta 2002 y por último, el currículum basado en las competencias desde 2003 hasta la actualidad.

1.1.Sistema educativo en Argelia desde 1962 hasta 1980

Tras la independencia en 1962, el gobierno argelino se enfrenta a la realidad del analfabetismo de la mayoría de la población y una escuela heredada del sistema colonial francés. Por ello, sus principales objetivos radican por un lado, en ofrecer la oportunidad de escolarización a todos los argelinos de modo gratuito y obligatorio de 6 a 16 años y por otro, enfrentar el desafío de una escolarización masiva y reemplazar el personal escolar extranjero por un personal argelino. Se decide, por lo tanto, aportar los cambios necesarios para absorber la masa de jóvenes sin instrucción y desvanecer las huellas de la colonización a través de una enseñanza basada en la lengua árabe como lengua nacional (proceso de arabización), una educación islámica y nuevos programas como los de historia y de geografía en prioridad.

Asentada en el currículum basado en los contenidos, esta escuela argelina ha sido vigente hasta los años 80. En este tipo de currículum se interesa más por los contenidos que se han de enseñar. El objetivo fundamental de la educación consiste en inculcar un conocimiento enciclopédico. Esta concepción del proceso enseñanza/aprendizaje, basada en la transmisión de los conocimientos mediante los procedimientos deductivos, la memorización y la evaluación sumativa, otorga un protagonismo absoluto al profesor y reduce el rol del alumno a la recepción y la memorización. Tras dos décadas, dicho sistema

educativo se ve incapaz de responder a las nuevas exigencias sociales respecto a la evolución socioeconómica de la época¹ que requiere una mano de obra calificada y eficiente. Esta realidad, que conlleva una nueva percepción de la misión de la escuela, lleva al gobierno argelino a aspirar a una escuela más eficiente en el marco de una sociedad industrializada y tecnológica.

1. 2. Reforma del sistema educativo del año 1980

Ante la necesidad de una escuela más eficiente, los sistemas educativos de los años 80 optan por un cambio de paradigma para hacer cara a las nuevas demandas del contexto socioeconómico del país. Esto se realiza por medio de la adopción del currículum basado en la pedagogía por objetivos. Dicha tendencia aparece en los Estados Unidos como consecuencia del movimiento utilitarista y de la aplicación taylorista² que se interesa por la eficiencia como garantía para alcanzar el aumento de la calidad y cantidad de la producción en la industria.

Enmarcada en el conductismo, esta pedagogía busca la eficiencia que se percibe por medio del comportamiento observable y medible. De hecho, se pretende gestionar el proceso enseñanza/aprendizaje de modo más claro y preciso a partir de la definición previa de los objetivos, sin tener en cuenta la diversidad de los aprendices. En efecto, al basarse en la formación de hábitos, se concibe la enseñanza como un entrenamiento que da pie a la eficiencia. Por consiguiente, se restringe el rol del aprendiz a la respuesta automática a los estímulos gracias a los objetivos predeterminados. Según J. Gimeno (2002:11) la escuela inspirada en dichos postulados se interesa por “...un modelo que ha resaltado el valor de los *objetivos en la enseñanza* más que el valor de los *objetivos de la enseñanza*”.

En la misma línea se organiza el sistema educativo argelino de los años 80. La ordenanza de abril 1976 que entra en vigor en el curso 1980-1981 adopta una nueva forma

¹A partir de los años 80, Argelia adopta una política exterior marcada por una apertura internacional mediante las relaciones establecidas con los países europeos y los Estados Unidos y una economía de mercado.

²La organización científica del trabajo, denominada el taylorismo, tuvo un gran auge en la primera mitad del siglo XX. Fue adoptada en la educación gracias a la eficiencia que demostró en la gestión del tiempo, el aumento y la mejora de la producción, en la industria mediante la descomposición de los procesos productivos en tareas. Esto lleva a considerar los problemas del aprendizaje desde una perspectiva técnica que considera a los alumnos de modo homogéneo.

de percibir los objetivos de la escuela fundamental que pretende preparar el aprendiz para la vida activa que requiere más eficiencia. Las prioridades de la escuela fundamental se conforman por la arabización completa del sistema educativo, lo que; según A. Djebbar (2007: 178) lleva a marginar progresivamente la lengua francesa, el refuerzo de la enseñanza gratuita y obligatoria de 6 a 16 años y la reestructuración de la escolarización en tres niveles:

- *Enseñanza pre-escolar*: esta enseñanza para niños de 4 a 6 años es optativa y tiene plazas reducidas dadas las insuficiencias respecto al personal y a la infraestructura del sistema educativo. Dicha enseñanza se basa en las actividades lúdicas, el aprendizaje del Corán, la lectura y la escritura.

- *Enseñanza fundamental*: tiene una duración de 9 años. Este período está estructurado en tres fases del siguiente modo: primero, el *ciclo básico* parte del primer curso hasta tercero, basado en el dominio de la lectura, la escritura y las bases de las Matemáticas; segundo, el *ciclo de estimulación* desde cuarto hasta sexto curso en el cual se introducen la física, la tecnología, la biología, la sociología además de la lengua francesa como primera lengua extranjera y por último, el *ciclo de observación y de orientación* en el que se introduce otra lengua extranjera (la lengua inglesa). Este ciclo se desarrolla en 3 años y culmina con la obtención del diploma de la enseñanza media³ para acceder a la enseñanza secundaria general y técnica.

- *Enseñanza general y técnica*. Se desarrolla en 3 años. En esta fase se introduce una tercera lengua extranjera optativa que podría ser la lengua alemana o española. Dicha enseñanza se estructura en tres áreas: el área de las *Letras* que incluye las lenguas y las asignaturas sociales, las *Ciencias* que abarca las Ciencias Naturales, Ciencias Físicas y Matemáticas y el área de la *tecnología* que concierne las Matemáticas, las Ciencias Físicas y la Tecnología. Estas tres áreas se bifurcan en otras especialidades como las *Letras y Lenguas Extranjeras* en el segundo curso de enseñanza secundaria.

A finales de los años 90 la absorción difícil de la escolarización masiva debilita el sistema educativo. Las insuficiencias de esta reforma se manifiestan en el fracaso escolar tanto en la enseñanza fundamental como en la enseñanza secundaria general y tecnológica. Partiendo de un diagnóstico pre-reforma Z. Hassani (2013) señala, entre otras deficiencias

³ En Argelia este diploma se denomina “Brevet d’enseignement fondamental” (B.E.F.).

del sistema educativo, el problema de la información y de la orientación en la enseñanza media y el bajo rendimiento de la escuela en general. Teniendo en cuenta los resultados del informe de 2001, en el cual se han localizado las carencias del sistema educativo argelino, surge la necesidad de un cambio de paradigma que se desplaza de la *pedagogía por objetivos* hacia *el enfoque por competencias* como solución para paliar las carencias puestas en evidencia. A. Djebbar⁴ (2008: 165)⁵ apunta los grandes desafíos que ha de enfrentar el sistema educativo argelino de la época:

...el sistema educativo se prepara a afrontar nuevos desafíos. En el interior, hay primero, los que provienen de los advenimientos de la economía de mercado [...] hay también los que se han expresado a través del fenómeno del islamismo político y a través de las reivindicaciones culturales y políticas bereberes. En el exterior, se trata de los efectos provocados por el conjunto de las oportunidades y de las obligaciones que la mundialización lleva en sí, en particular a nivel económico y cultural.

En efecto, estas han sido las implicaciones socioeconómicas y políticas tanto internas como externas que intervinieron en el cambio del sistema educativo hacia la nueva realidad del siglo XXI.

1.3. Reforma del sistema educativo del año 2003

La nueva reforma educativa empieza por la instalación de una Comisión Nacional de la Reforma del Sistema Educativo, constituida por 157 miembros pertenecientes a la educación el 13 de mayo de 2000 con vistas a examinar el sistema educativo y poner de relieve las insuficiencias y las necesidades del sistema escolar argelino. En 2001 las conclusiones del informe elaborado por la comisión notifican un déficit de la enseñanza fundamental.

Caracterizada por una apertura hacia el mundo, las culturas y las civilizaciones extranjeras como respuesta a la globalización, la reforma entra en vigor a partir del curso

⁴Para más detalles sobre el recorrido histórico del sistema educativo argelino remitimos al autor A. Djebbar (2007).

⁵La traducción del texto original es nuestra. «...le système éducatif algérien se prépare à affronter de nouveaux défis. À l'intérieur, il y a d'abord ceux qui découlent de l'avènement de l'économie de marché [...]. Il y a aussi ceux qui se sont exprimés à travers le phénomène de l'islamisme politique et à travers les revendications culturelles et politiques berbères. À l'extérieur, il s'agit des effets induits par l'ensemble des opportunités et des contraintes que porte en elle la mondialisation, en particulier au niveau économique et culturel ».

de 2003-2004 con nuevos planes curriculares, guías de profesores y manuales renovados. De hecho, se trasluce el reto de la nueva reforma educativa que consiste en concebir y adoptar una educación que responde, en consonancia con las exigencias universales, a las necesidades del alumnado. Para ello, se reforma el sistema educativo a nivel de la planificación, la formación y de los contenidos y métodos con el sustento del programa de apoyo de la UNESCO a la reforma del sistema educativo (PARE). S. Tawil (2006), en calidad de jefe del proyecto de la reforma en la UNESCO señala los tres ejes de la reforma según se indica en la tabla siguiente:

Tabla N° 1: Los principales ejes de la reforma de 2002⁶

Planificación	La puesta en marcha de un año de educación pre-escolar para los niños de 5 años de edad.
	La reorganización en términos de duración de la enseñanza fundamental: primaria 5 años en vez de 6 y enseñanza media (colegio) 4 en vez de 3.
	La reorganización de la enseñanza post-obligatoria (instituto) en tres áreas: enseñanza general y tecnológica, enseñanza técnica y profesional y enseñanza profesional.
Formación	El desarrollo de las competencias generales y pedagógicas de los inspectores y de los docentes.
	La coordinación de las acciones de formación y su respectiva evaluación.
	Elaboración e implementación de un dispositivo para las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el seno de los establecimientos.
Contenidos y métodos	La implementación de nuevos currículos para los diferentes niveles de enseñanza dependientes del M.EN.
	La elaboración de los materiales pedagógicos correspondientes y su evaluación.
	La elaboración de los materiales pedagógicos correspondientes y su evaluación de los alumnos y de los manuales, especialmente la introducción del “enfoque por competencias”.

S. Tawil (2006:35) Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie
La qualité et la pertinence de l'éducation: un défi mondial

Así que, como lo observamos a través de la tabla, la nueva reforma concierne la estructura escolar, la formación del profesorado y de los inspectores, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y por último, los currículos y por lo tanto, el material didáctico y los enfoques pedagógicos. En efecto, la reforma no aparece como una simple reestructuración del sistema educativo con leves novedades, sino

⁶ La traducción de la tabla es nuestra. Véase el texto original, disponible en versión digital en unesdoc.unesco.org.

que se trata de un cambio de paradigma debido a la implementación de nuevos currículos y la introducción del *enfoque por competencias*. Basada en el paradigma socio-constructivista, la educación deja de ser sólo instrucción fundamentada en una pedagogía por objetivos que responde a un mundo homogéneo y estático y pasa a asumir el desarrollo de las competencias del futuro ciudadano que ha de desenvolverse en un mundo global y en perpetua mutación.

Por consiguiente, se pone el alumno en el centro del proceso enseñanza/aprendizaje con el fin de desarrollar sus competencias de modo integrado para asegurar la transferencia del conocimiento adquirido a diferentes contextos de la vida real. Este nuevo y marcado estatus del alumno implica pensar la educación desde una perspectiva holística que considera las dimensiones mentales y emocionales del mismo y que requiere prevalecer el componente pedagógico como lo presenta S. Tawil (2006: 31) en la siguiente tabla:

Tabla N° 2: Cambio de paradigma a nivel de la pedagogía

De	Hacia
La enseñanza centrada en la acción del docente	El aprendizaje centrado en el aprendiz
Transmisión de los saberes	Construcción del conocimiento
La memorización	El análisis, la síntesis y la aplicación
Énfasis en los conocimientos	Énfasis en las competencias
La evaluación sumativa	La evaluación formativa
Contenidos disciplinares categorizados	Contenidos integrados y campos de saberes

S. Tawil (2006:31) Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie

La qualité et la pertinence de l'éducation: un défi mondial

Como lo observamos en la tabla, el cambio de paradigma a nivel de la pedagogía comprueba un énfasis en nuevos fundamentos teóricos que implican una transformación a nivel de los componentes del currículum y de los papeles del profesor y del alumno.

1.4. Estatus del español como lengua extranjera en el sistema educativo argelino

La enseñanza de E/LE en el sistema educativo argelino atestigua de larga tradición. Esta trayectoria fue marcada por diferentes reformas y cambios a diferentes niveles y períodos. Tras la independencia, las clases de español se impartían mediante una variada gama de manuales franceses (como por ejemplo: *Tras el Pirineo* 1962, *Por España y América* 1967,

Pueblo 1967, *Por el mundo hispánico* 1967, *Siglo veinte* 1964) que se apoyan fundamentalmente en textos literarios y en la lengua francesa para las consignas y las explicaciones de las actividades de aprendizaje, dado que se destinan a alumnos argelinos, teniendo el francés como segunda lengua, después de la independencia.

Entre los años 70 y 80, la enseñanza del español alcanzó su máximo esplendor, puesto que compartía el mismo estatus que la lengua inglesa⁷ y que los alumnos al empezar el estudio de la segunda lengua extranjera en la enseñanza media, tras el francés, tenían que escoger entre el español y el inglés. De hecho, se le otorgaba al estudio de la lengua española dos años en la enseñanza media y tres años en secundaria. Como resultado, se le contabilizaba al futuro estudiante cinco años de estudio y de impregnación en la lengua española al ingresar a la universidad.

Como consecuencia de la valorización de la lengua española en el sistema educativo en Argelia, se publicó en 1981 el primer manual argelino *¡Hola chicos!* destinado a los alumnos principiantes de la escuela fundamental. En el año 1985, por decisión del Ministerio de Educación Nacional, acontece el trago amargo de la supresión de la enseñanza del español tanto en la enseñanza media como en la secundaria. A este efecto, el profesorado de la enseñanza media tenía a su alcance dos alternativas o convertirse al francés o seguir una carrera universitaria para la obtención de la licenciatura en lengua española. Por lo que se refiere a los profesores de enseñanza secundaria, la única solución era la de la conversión al francés. Mientras que en las grandes ciudades se han mantenido las clases de español, aunque se trabajaba sin ningún material didáctico.

El interés por las lenguas extranjeras en el año 1992 rehabilitó la enseñanza del español en el instituto como lengua optativa tras el francés y el inglés. Más tarde, y gracias a los esfuerzos del inspector Mustapha Yesri se publicaron los manuales: *En español por favor* para primer curso, *Buen viaje* para segundo curso y *Ven a ver imágenes de hoy* en dos tomos para tercer curso junto con el plan curricular y la guía del profesor, lo que dio un nuevo aliento a los hispanistas en general y al profesorado de secundaria en particular. Esta enseñanza basada en el método nocional-funcional y en la pedagogía por objetivos se inclinaba ya, por la comunicación refiriéndose tanto a las nociones del contexto en el cual se mueven los personajes de los textos propuestos en las unidades didácticas “En barco a

⁷KhaoulaTaleb El Ibrahim (2004) explica la situación de coexistencia de las lenguas en Argelia y su impacto en la educación nacional.

Barcelona”, “Callejeando por Barcelona”, “Haciendo autostop” “De compras” como a las funciones del lenguaje relativas a dichos contextos. Esta reaparición del español dio también el impulso a ciertos profesores⁸ para acompañar el programa con un libro de ejercicios para primer curso de enseñanza secundaria, otro dedicado exclusivamente a la conjugación, además de una serie de libros de modelos de pruebas para el bachillerato.

De acuerdo con los nuevos planteamientos, la reforma global de 2003 reestructura la enseñanza de la lengua española en la enseñanza secundaria. Por lo tanto, se reduce la duración de la enseñanza del español a dos años pero con un aumento en el horario que pasa a cinco horas semanales para ambos niveles y un refuerzo en el coeficiente de la asignatura que pasa también a cuatro en vez de dos, lo que dio más vigor a la enseñanza de la lengua española ante las demás asignaturas. Mientras que, a nivel de los fundamentos teóricos, se pretende adoptar una enseñanza basada en el desarrollo de las competencias para comunicarse tanto oralmente como por escrito.

Así pues, como interés por la reforma educativa basada en nuevos planteamientos didácticos para la enseñanza de la lengua española, brotan los primeros trabajos de investigación, deudores de los estudios de postgrado de las universidades de Orán, de Mostaganem, de Argel y más tarde de los másteres de la universidad de Tlemcen. Estas investigaciones enmarcadas en la didáctica de ELE han abordado una diversidad de temas como la evaluación, la enseñanza de la destreza oral y la enseñanza de la gramática. En cambio, el estudio de la composición escrita⁹ queda disminuido, a excepción de algunos trabajos de máster en los diferentes departamentos de la lengua española y esto a pesar de su trascendencia como medio de adquisición de la lengua y de comunicación y como instrumento de reflexión. De ahí, merece subrayar que hemos de examinar los fundamentos teóricos tanto de las lenguas extranjeras como de la expresión escrita para poder acercarnos en profundidad en las cuestiones de su adquisición y su respectiva enseñanza.

⁸ Los profesores Ounane Ahmed y Merad Boudia aportaron su apoyo a los alumnos de ELE con sus respectivos libros.

⁹ Aunque en el presente trabajo usamos indistintamente los términos expresión escrita, composición escrita, producción textual y redacción con vistas a evitar la repetición dado que no se registra unanimidad en cuanto al uso del término, cabe mencionar entre otros autores a Galí Herrera (1974) quien considera la redacción como expresión escrita espontánea y la composición escrita como expresión reflexiva y ordenada, Hilda Basulto (1977) quien identifica la composición como creación, mientras que la redacción consiste en dar forma escrita a un tema.

El proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se fundamenta en un enfoque¹⁰ constituido por una concepción de la lengua y otra de aprendizaje como punto de partida que permite puntualizar tanto el diseño (objetivos, contenidos, programa, tipos de actividades y papeles: del profesor, del alumno y de los materiales didácticos), como el procedimiento (técnicas y procedimientos del aula) de un método.

En efecto, la proliferación de los métodos de enseñanza de LE puede dar cuenta de un leve cambio de perspectiva; es lo que se observa por ejemplo, entre el método de gramática y traducción (que considera la lengua como un conjunto de reglas gramaticales, y da prioridad a la lengua escrita) y el método directo (que otorga prioridad a la lengua oral con primacía a la lengua meta). Esta evolución puede ser suscitada en otros casos, por un cambio a nivel epistemológico, es decir, en los conceptos mismos de la lengua y del aprendizaje, que se manifiestan a través de un cambio de paradigma como lo vemos entre los métodos de índole estructural y el enfoque comunicativo. En este último, se observa una revolución científica que se concreta por un desplazamiento de la lingüística estructural y el conductismo hacia la pragmática y el cognitivismo. Este cambio de paradigma que da lugar a un desplazamiento de interés por los fundamentos epistemológicos del objeto de estudio tiene, sin lugar a dudas, implicaciones en la percepción y tratamiento de la lengua tanto a nivel de la investigación como a nivel del proceso enseñanza/aprendizaje.

Por ello, una visión panorámica de la evolución de las ciencias subyacentes al proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras nos proporciona una comprensión razonada de la trilogía de los niveles epistemológico del lenguaje, didáctico y pedagógico subyacente al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua en general y de la composición escrita en particular.

1.5. Concepción de la lengua y aportación de las disciplinas conexas de la lingüística

En su concepción tradicional, la lengua se reduce a la gramática puesto que se ve como un conjunto de reglas morfosintácticas y semánticas cuyo dominio se traduce por el conocimiento esmero de la gramática normativa.

¹⁰Richards y Rogers, (1998: 35) proponen la descripción de un método a partir de los tres elementos constituyentes: el enfoque, el diseño y el procedimiento.

A principios del siglo XX aparecen las primeras preocupaciones por el objeto de la lengua desde una perspectiva más científica. De ahí que, la concepción de la lengua pasa a ocupar el eje central de las investigaciones lingüísticas. Tomando como punto de partida varios interrogantes sobre su objeto, (qué es una lengua, cómo se adquiere, para qué sirve, o qué hacemos con la lengua), estos estudios lingüísticos realizados a lo largo del siglo XX tropiezan siempre con nuevas realidades que se manifiestan en (el estructuralismo, el innatismo y el interaccionismo). Esta perpetua mudanza ha tenido unas implicaciones directas e indirectas, las primeras sobre la lingüística misma, es decir, en el modo de aproximarse al objeto de estudio y las segundas han impactado varias disciplinas entre otras, la pedagogía y la didáctica de las lenguas¹¹; por lo cual, resulta diferente aprender y enseñar lengua bajo una u otra concepción. En esta nueva percepción de la realidad, la ciencia deja de ser modular sino que se hace interdisciplinar. Los hallazgos de los estudios en los campos de la cibernética¹², estadística, informática y comunicación han favorecido nuevos procedimientos como el tratamiento de la información por medio de la computadora en los estudios científicos en las ciencias humanas como la psicología, sociología y la lingüística.

Teniendo en cuenta estos eventos y otros más¹³, el siglo XX es el escenario del florecimiento de los estudios científicos en general; su desarrollo se expande a una multiplicidad de áreas, por lo cual, la ciencia entró en una era de confluencias dinámicas en la que las diferentes ciencias se interrelacionan e impactan unas a otras. Por lo que se refiere a los estudios lingüísticos se puede considerar este siglo como el del esplendor de la disciplina, así lo subraya J. Vez (2004: 127):

Pocos discrepan hoy acerca de que el pasado siglo, además de otras muchas y variadas manifestaciones culturales y científicas, sea considerado el siglo de la lingüística por excelencia. Un siglo en el que se producen tres grandes corrientes -sin apenas solución de continuidad-con ajustes y reinterpretaciones de unos y otros paradigmas, enriqueciéndose mutuamente desde sus respectivas aportaciones, sin los grandes cortes traumatizantes que

¹¹En esta perspectiva remitimos a las obras dedicadas a la formación de profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras de L.; J. Sánchez y G.; I. Santos (2004), Didáctica del texto en la formación del profesorado de T. Álvarez (2005) y Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores) L.; N. González (2001) donde se abordan las diferentes ramas de la lingüística como saberes teóricos ineludibles para la formación del profesorado con vistas a la transposición didáctica.

¹² Respecto a la relación de la psicología con cibernética como ciencia interdisciplinaria, según U. Galimberti (2002: 184) esta atañe al estudio de los procesos cognitivos “como la percepción, el lenguaje, el aprendizaje y la formación de conceptos que se fundan en un constante intercambio de informaciones entre el organismo y el ambiente...”.

¹³En el siglo XX los estudios científicos dieron sus resultados en cuanto a los medios de comunicación, la microbiología, la energía nuclear.

han caracterizado a la evolución de algunos movimientos paradigmáticos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Según como lo atestiguan, los estudiosos en lingüística y didáctica de lenguas extranjeras, tales corrientes del siglo XX (estructuralismo, generativismo y pragmática) se pueden ubicar en dos periodos¹⁴: uno que concierne la lingüística *formal*, en la primera mitad del siglo, que da cuenta de una *lingüística del código* basada en la oración con un estudio lingüístico inmanente, es decir, la lengua en sí misma y por sí misma M. Marín (1994) y el segundo de la lingüística *funcional*: fundamentada en una lingüística del hablar sentada en el concepto del uso L. Loureda (2003).

1.5.1. Aportes de la lingüística estructural

En la primera mitad del siglo XX, Ferdinand de Saussure fue el iniciador del *estructuralismo* lingüístico con su obra póstuma *Curso de lingüística general* (1916). Esta corriente aparece como reacción a los estudios lingüísticos comparativistas¹⁵ e historicistas. Saussure concibe la lengua como un sistema constituido de elementos relacionados e interdependientes formando un sistema cuyas unidades se determinan mediante sus relaciones, adoptando unas dicotomías (lengua/habla, sincronía/diacronía, significado/significante y relaciones sintagmáticas/relaciones paradigmáticas).

Primero, Saussure formalizó, las dos dimensiones fundamentales del estudio lingüístico al distinguir entre las dos modalidades de los estudios lingüísticos: sincrónicos o descriptivos y diacrónicos o históricos. Según sus postulados, tales estudios pueden centrarse en el estado de una lengua en un momento determinado, lo que permite estudiar la lengua como un sistema o prestando atención a los cambios que suceden en el transcurso del tiempo. Segundo, él mismo distinguió entre el código social compartido por una comunidad dada (lengua) y la utilización individual de una lengua (habla). Tercero, hizo hincapié en la concepción y descripción sincrónica de toda lengua como un sistema de elementos interrelacionados R. H. Robins (2000).

¹⁴Hemos observado que para los lingüistas anteriores a los años 2000, la división de la lingüística en dos periodos, se hace entre el estructuralismo y el generativismo R. Robins (1967,1997), M. Marín (1994), mientras que para los posteriores a los años 2000, la división se hace entre la lingüística del código (estructuralismo y generativismo) y lingüística del hablar/funcional(pragmática). L. Loureda (2003).

¹⁵La lingüística Comparada tuvo como punto de partida la comparación entre el latín y el griego con el fin de destacar las similitudes y las diferencias, luego, se generalizaron dichos estudios a otras lenguas. El hallazgo principal de estos estudios fue el indoeuropeo como tronco común a las lenguas. Las preocupaciones por los orígenes de las lenguas comparadas desembocaron en estudios históricos de las lenguas, es decir, estudios diacrónicos en los que se examinan los cambios acontecidos en las lenguas con el transcurso del tiempo.

Partiendo de los postulados de Saussure, se ha desarrollado el estructuralismo en Europa en las escuelas lingüísticas de Praga fundadas en 1926 y Copenhague en 1931. A la primera escuela, representada por unos lingüistas como Jakobson y Trubetzkoy, se le debe el desarrollo de la fonología al fundamentar sus estudios en el fonema como unidad mínima, parte indivisible del significante. En 1929, los miembros del círculo de Praga introducen los principios de la lingüística funcional al concebir “la lengua como un sistema de medios de expresión apropiados para un fin” y por lo tanto un sistema funcional M. Marín (1994: 125). La segunda escuela de Copenhague pretende estudiar la lengua desde un punto de vista formal bajo la concepción de sistema estructural y funcional. Su principal representante Louis Hjelmslev concibe el signo lingüístico en dos planos: uno de expresión y otro de contenido en vez de significante/significado. Para él, la lengua es un todo sometido a las leyes de la gramática y fundamentado en un esquema fijo al cual se debe conformarse. En efecto, partiendo de una dinámica interna, la lingüística estructural aborda el estudio de la lengua de modo separado tanto del individuo como de su contexto social. Por lo tanto, sus implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua se restringen al dominio de un sistema de estructuras fonéticas, morfosintácticas y semánticas para poder hablar y *escribir correctamente*.

1.5.2. Aportes de la psicolingüística

La psicolingüística¹⁶ denominada también psicología del lenguaje tiene por objeto el estudio de la adquisición y el uso del lenguaje. Por ello, se trata de explicar los mecanismos psicológicos y neurológicos que entran en juego en situación tanto de comprensión como de producción del lenguaje. De hecho, se indaga acerca del origen del lenguaje, partiendo de la predisposición del ser humano y de la interacción social (natural vs cultural). Como afirman las psicolingüistas Serra y Vila(1986),¹⁷el estudio del lenguaje apareció en los años cincuenta con una orientación conductista,¹⁸ en los sesenta, se desplazó a un enfoque cognitivo y en los años setenta hacia una perspectiva sociocognitiva

¹⁶Guillaumismo, denominación a principios del siglo XX debida a su precursor Gustave Guillaume quien acuñó a su teoría con la denominación de psicossistema donde emparento elementos lingüísticos y psicológicos. Sin embargo, los estudiosos localizan su nacimiento en un seminario celebrado en la Universidad de Cornell en Nueva York a principios de los años 50 del siglo XX. M. Peris y otros (2008:486)la define como *área del saber interdisciplinar*.

¹⁷ Citado por G. Nieto (2001:93).

¹⁸Contrariamente a E. Sapir (1921), quien piensa que el lenguaje es innato y determinado por la cultura, Bloomfield antimentalista y fundador del estructuralismo norteamericana niega lo innato y considera que el ser humano parte de su experiencia. El lingüista restringe el lenguaje a dos niveles: el fonémico y el gramatical reduciendo el lenguaje al esquema mecánico de Estímulo/Respuesta.

y funcional. Esta disciplina trata de responder a una variedad de problemáticas relativas al lenguaje basándose en diferentes orientaciones que asientan unos postulados de tipo interdisciplinar:

- Cognitivas: que trata de examinar los procesos y operaciones psicológicas relativas a la actividad lingüística tanto en la modalidad oral como escrita;
- Biológicas: que estudia los componentes estructurales del cerebro humano y sus interconexiones en el transcurso de la actividad verbal;
- Sociales: que se aproxima a los procesos comunicativos y de interacción.

En definitiva, a partir de sus campos de investigación se observa que la psicolingüística se ha desarrollado gracias a la irradiación confluyente de diferentes disciplinas como entre otras, la lingüística, la psicología, la neuropsicología, y las ciencias de la comunicación.

Las primeras aportaciones se basaron en los postulados del asociacionismo, que concibe el aprendizaje de una lengua mediante la repetición y la memorización. Respecto a esta orientación, Bloomfield (1914) adopta el marco psicológico conductista y reduce la comunicación humana a una cuestión de Estimulo-Respuesta (E→R). De igual modo, este lingüista explica la adquisición del lenguaje por la repetición y la restringe a una formación de hábitos.

En los años 50, Chomsky desarrolla los modelos generativistas y se propone definir qué es la lengua natural partiendo de preocupaciones acerca de su adquisición y funcionamiento. Conforme a los postulados más interdisciplinarios y menos modulares, se critican los enfoques asociacionistas y neoconductistas teniendo más consideración a los aspectos individuales y variables cognitivas. Esto hizo que se desplazara el interés hacia el concepto de *Competencia lingüística*. Gracias a su crítica del “Comportamiento verbal”, obra representativa del modelo behaviorista del lenguaje concebido como sistema de hábitos, de Skinner (1957), Chomsky (1959) propone su teoría de la gramática universal (GU) como teoría opuesta y excluyente del conductismo. Chomsky aboga por la idea de la dotación biológica específica de la facultad humana del lenguaje: el individuo nace con la predisposición para la adquisición del lenguaje.

Esta dimensión, representada por la GU como conocimiento común a todas las lenguas, ofrece mejor comprensión de las dificultades de los aprendices de lenguas extranjeras en cuanto a las propiedades específicas de una determinada lengua, como lo vemos en el caso

de ser y estar en aprendices arabófonos. Aunque se comprueban las limitaciones de las teorías de Chomsky, su aportación se considera relevante en cuanto a la refutación de los postulados conductistas y a la relación del lenguaje con la mente humana.

En la misma línea de las investigaciones sobre la génesis, la adquisición y el aprendizaje del lenguaje, aparecen los trabajos de Krashen (1983) que logran definir la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje mediante cinco teorías.

Primero, la hipótesis de la *adquisición del lenguaje* en la que distingue la diferencia entre las dos modalidades, de modo a considerar la adquisición como un proceso natural e inconsciente generado por la necesidad de comunicación y la interacción constante. A este efecto, se excluye el esfuerzo consciente por parte del individuo y el énfasis en los aspectos formales de la lengua. Mientras que el *aprendizaje* se ve como un proceso consciente.

Segundo, partiendo de la misma base, la hipótesis del *monitor*, ofrece una explicación acerca de la relación entre adquisición y aprendizaje. Para Krashen, el aprendizaje desempeña el papel del control del ducto. De hecho, su funcionamiento está condicionado primero, por el conocimiento gramatical, el tiempo necesario para la selección y la aplicación del sistema aprendido y el énfasis en la forma y no en el significado.

La hipótesis del *orden natural* se refiere al orden de adquisición de las estructuras gramaticales tanto para una lengua materna como para una lengua segunda. Según esta hipótesis, el ducto se adquiere según un orden determinado. En cuanto a la hipótesis del *input comprensible*, la adquisición de la LE se realiza con la condición de que el ducto que se presenta al aprendiz sea ligeramente superior al que ya posee.

La hipótesis del *filtro afectivo* se interesa por las variables afectivas del aprendiz en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Según Krashen, la motivación, la autoestima y la ansiedad repercuten positiva o negativamente en función de dicho filtro afectivo, es decir, cuanto más bajo es el filtro afectivo, se garantiza una adquisición con mayor facilidad e inversamente. En resumen, según estas hipótesis, se asegura el aprendizaje con las condiciones de un input comprensible, motivación y autoconfianza. Cabe mencionar que la distinción en el proceso enseñanza/aprendizaje entre la lengua materna y la LE se deben a los trabajos de Krashen.

Con el transcurrir del tiempo, se critica la competencia lingüística y se aboga por la ampliación del concepto de *Competencia comunicativa* dando más relevancia a la actuación. Bajo estas nuevas premisas aparecen diferentes trabajos¹⁹ sobre el tema, en los que la competencia lingüística se convierte en subcompetencia y el texto o discurso en unidad de análisis. Los funcionalistas que se oponen a la tesis de la lingüística del código consideran las escuelas tradicionales saussureana y chomskiana como formalistas, y afirman que el lenguaje se aprende mediante el contacto social; lo cual orienta la investigación hacia la comunicación en el ámbito social, la variación lingüística y la pragmática.

Sin embargo, cabe subrayar que los aportes de la psicolingüística por interesarse a cuestiones como la adquisición, el funcionamiento y el aprendizaje del lenguaje se asientan en una aproximación cognitiva para con la lengua, es decir, que no se percibe la lengua como cualquier realidad separada del hombre sino inherente a su capacidad mental. Además la distinción entre adquisición y aprendizaje resuelve varias cuestiones a la hora de abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En efecto, el desarrollo de la perspectiva cognitiva de la lengua, dio lugar a un paradigma de gran incidencia en la investigación²⁰ y el tratamiento de la LE respecto tanto a los procesos de comprensión y de interpretación de los textos como a los procesos de su producción.

1.5.3. Aportes de la sociolingüística

La sociolingüística es una rama de la lingüística que estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad. Esta disciplina apareció en los años 60 del siglo XX como reacción a la estandarización de la lengua originada por una concepción de la lengua como sistema abstracto que excluye de su estudio las variables socioculturales, eludiendo todo vínculo entre la lengua y la conducta social.

El enfoque sociológico del estudio del lenguaje pone de manifiesto la importancia de mantener un vínculo estrecho entre la forma del discurso y la conducta social, lenguaje y otros sistemas simbólicos, entre el hablante-oyente ideal de Chomsky y los miembros reales de una comunidad de hablantes. T. Álvarez, (2005: 36).

¹⁹Hymes (1971), Halliday (1971).

²⁰En esta perspectiva señalamos los trabajos sobre los procesos de composición escrita elaborados por la psicóloga Linda Flower y el lingüista John Hayes.

Al señalar la confluencia entre los factores lingüísticos y sociales, William Labov (1976: 127) precursor y padre de la sociolingüística,²¹ subraya la variación de la lengua según las circunstancias propias al hablante y al contexto en el cual se mueve, lo que impulsa la aparición del variacionismo, rama de la lingüística que estudia las variaciones lingüísticas: (diatópica, diafásica y diastrática) relativas a factores de corte sociocultural de un hablante o de una comunidad de habla. En esta perspectiva que advierte de la necesidad de atender a la variación lingüística en los estudios lingüísticos, el estudio de dichas variaciones puede responder a rasgos propios del hablante o del contexto y traducirse en modalidades lingüísticas adoptadas por los hablantes.

- *Variaciones relativas a rasgos personales*

Diatópica: la variación diatópica es de tipo social relativa al origen geográfico (el seseo en los andaluces, el voseo: tú/vos en Argentina, Uruguay y Paraguay);

Diastrática: es de tipo social; depende de la estratificación social del hablante, es decir, de su formación cultural, edad y profesión.

-*Variación relativa al contexto*

Diafásica: es de tipo funcional; responde a los usos apropiados a la situación comunicativa determinada por factores como el emisor, el receptor, el tema del cual se habla, el canal (que puede ser oral o escrito), el código (verbal o no verbal) y la intención. Se distinguen dos grandes registros: registro formal (especializado llamado también tecnolecto) e informal (familiar y coloquial).

Tras estas precisiones, se puede decir que el estudio de las variables socioculturales (el hablante, el oyente y el contexto) se debe al desarrollo de la sociolingüística que pudo tipificar los diferentes lenguajes a partir de una perspectiva heterogénea tanto de la sociedad como de la lengua para un estudio más concreto.

Dicha perspectiva de la lengua se manifiesta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras por la proyección de la dimensión social en el uso de la lengua meta en las tendencias del desarrollo de la competencia comunicativa como lo afirman M. Peris y otros (2008: 595):

²¹William Labov (1976) pudo demostrar a través de sus trabajos que se puede hablar distintamente el inglés y esto en función de la edad, el sexo.

En la didáctica de lengua, el trabajo de la variación lingüística ha sido considerado desde siempre como un factor determinante en el desarrollo de la competencia comunicativa, y se ha ido ampliando hasta la toma de conciencia de la gran variedad de géneros discursivos. En el caso del español, los materiales actuales incluyen también contenidos relacionados con los dialectos del español de América, y su contraste con el peninsular, así como contenidos relacionados con la variación diastrática y diafásica.

En efecto, la contribución de esta corriente radica en rebatir la adopción de la lengua en su modalidad estándar y neutra tanto en la investigación como en el proceso de enseñanza/aprendizaje debido al vínculo a la dimensión personal y social en el tratamiento de la lengua sea oral o escrita. De ahí que, se consideran las variables del (emisor, el receptor, el contexto, el código, el canal) anteriormente señaladas como partes integrantes del discurso de los usuarios. Estas premisas, llevan a la escuela a hacerse cargo de una lengua funcional. Por ello, se ha de sensibilizar al alumnado para aproximarse a la lengua teniendo en cuenta tales variables y llevarles a percibir las especificidades de cada elemento, lo que les concienciará de sus opciones en la elección por tal o cual canal o contexto. Por consiguiente, expresarse oralmente o por escrito, escribir en la escuela o en una empresa y escribir a un desconocido o a un amigo resulta sustancialmente diferente.

1.5.4. Aportes de la pragmática

A diferencia del estructuralismo que concibe la lengua como forma, la pragmática fundamenta su estudio en la concepción filosófica de la lengua como actividad. Según afirma T. Álvarez (2005: 31) “...se puede hablar de la pragmática como una *lingüística del uso...*”. Dicha disciplina se interesa por el estudio de la producción y la interpretación de los enunciados en contexto, tomando en cuenta factores extralingüísticos como el emisor, el destinatario, la intención comunicativa, la inferencia, el contexto verbal, la situación y conocimiento del mundo. V. Escandell, (2002:13-14) define la pragmática como el estudio de los principios de uso del lenguaje:

...se entiende por pragmática, el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario concreto.

De hecho, no se toma la oración como unidad de análisis puesto que se la considera como abstracta y por lo tanto válida para el estudio gramatical. En efecto, con los nuevos postulados, se emprende un estudio de la lengua de modo concreto tomando en

consideración tanto los interlocutores como la situación comunicativa. La aparición de la disciplina se debe a tres autores, (Austin, 1962) y (Searle, 1969) con los actos de habla y (Grice, 1975) con los principios conversacionales, mientras que su desarrollo incumbe a (Sperber y Wilson 1986, Leech 1983) entre otros.

La orientación del pensamiento de Austin (1971) se debe a su interés por el lenguaje corriente frente a los lenguajes filosóficos y científicos considerado como base de los mismos; de ello, distingue algunas características de ciertos enunciados. Contrariamente a los filósofos del lenguaje, Austin no considera las proposiciones como verdaderas o falsas; se apoya en el hecho de que no todas las oraciones obedecen a estas dos leyes puesto que no todas reflejan o corresponden a una realidad. Para Austin, ser verdadero o falso resulta propiedad de los enunciados y no de las oraciones. De aquí surge la distinción entre oración y enunciado V. Escandell, (2002: 48) “Una *oración* es un tipo de estructura gramatical, abstracta, no realizada. Un *enunciado*, en cambio, es la realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas.”

Austin²² (1971:147-148) considera los enunciados como tipos de acciones, y las oraciones como estructuras gramaticales. Razón por la cual, basándose en la perspectiva de la acción, Austin distingue tres aspectos sincrónicos en la emisión de todo enunciado.

- i. *El acto locutivo*: que se compone de tres actos.
 - el *fónico* que concierne la producción de sonidos;
 - el *fático* relativo a la emisión de palabras y por último;
 - el *rético* referente a la emisión de secuencias con un significado dado.
- ii. *el acto ilocutivo*: concierne el objetivo que se quiere perseguir por el emisor, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión.
- iii. *el acto perlocutivo*: es el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto.

Tomando los trabajos de Austin (1962) como punto de partida, Searle (1969) desarrolla su teoría de los actos de habla. Para él, se habla una lengua realizando actos de habla considerados como unidades mínimas de comunicación lingüística. Por su parte, Searle (2009: 25) distingue cinco clases de actos de habla:

²²La obra póstuma, “How to do Things with Words”, de Austin fue publicada en 1962 dos años después de su muerte y fue traducida al español en 1971 bajo el título de “Cómo hacer cosas con palabras”.

- *asertivo o representativo*: en este tipo de acto el hablante se compromete con la veracidad de la proposición que expresa;
- *directivos*: consisten en dar órdenes pedir, exhortar, lo cual lleva al destinatario a hacer algo;
- *compromisorios*: son actos mediante los cuales el hablante se compromete a seguir una determinada conducta “ofrecer, prometer, jurar”;
- *expresivos*: permiten al hablante expresar sus sentimientos (agradecer, felicitar, por ejemplo.)
- *declarativos*: se trata de aquellos actos lingüísticos que mientras se emiten, se están cumpliendo como actos reales de tipo (“os declaro marido y mujer” “le nombro jefe...”). Estos últimos se diferencian de todos los demás y demuestran que la acción es connatural al lenguaje.

Grice, (1975: 45) por su parte, se interesa por identificar y caracterizar los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo. De hecho, establece el *principio de cooperación* desarrollado en cuatro máximas:

- *cantidad*: referente a la cantidad de información, (que sea todo lo informativo y no sea más informativo);
- *cualidad*: que su contribución sea verdadera;
- *relación*: que sea relevante;
- *modalidad*: relativa al modo de decir, “sea claro” que se deben respetar por los interlocutores para que la comunicación se consiga.

La obra de Grice (1975) constituye un punto de partida para enfoques posteriores: Primero, (Sperber y Wilson 1986) han tratado de reducir el número de las máximas, mientras que otros como (Leech 1983) a quien se deben los postulados básicos en los que se fundamenta hoy la pragmática, trata de establecer otras máximas complementarias que tienden a minimizar los riesgos de conflictos como el tacto en las relaciones interpersonales: las máximas de cortesía.

Por consiguiente, la aportación principal de la pragmática reside en la consideración de la lengua en su proceso de comunicación, por lo que se aprecian los factores extralingüísticos (el emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto verbal, situación y conocimiento del mundo) como partes integrantes del lenguaje, tanto en

la interpretación como en la producción verbal. De acuerdo con tales postulados, y si se apunta la comunicación como objetivo final del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, lo que se debería enseñar es la lengua en su dimensión comunicativa o simplemente el lenguaje, dado que sólo el lenguaje proyecta al usuario en la realidad concreta. Entonces no tendría sentido enseñar lengua o enseñar a escribir al margen de los factores extralingüísticos, porque en el caso contrario sería enseñar la lengua como cualquier disciplina. En este sentido, baste como muestra, aprendices que dominan la gramática de una determinada lengua pero que tienen dificultades a la hora de desenvolverse en contextos reales como en el caso de redactar un Email a un nativo.

1.5.5. Aportes de la lingüística del texto

La lingüística del texto o textual es una disciplina de carácter interdisciplinar, relativamente reciente que apareció a finales de los años 60 del siglo XX en las dos Alemanias gracias a los trabajos sobre el análisis del discurso, la pragmática y la teoría de la acción de Teun Van Dijk, (1971) y más tarde De Beaugrande y Dressler (1972). Los nuevos postulados aspiran a traspasar la oración como unidad de estudio, y abordar el estudio del texto como unidad más extensa y desde una perspectiva novedosa que aborda el texto en su proceso de producción e interpretación. De hecho, esta nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje pretende analizar las reglas y propiedades, funciones y usos de los textos no sólo literarios sino todo tipo de textos.

...la lingüística del texto no es una escuela lingüística como otras, sino un planteamiento holístico, no meramente estructural, es decir, que no se preocupa solamente por las estructuras del lenguaje. Centrada en el uso del lenguaje y no solo en la identificación de sus estructuras abstractas, la lingüística textual (TL) es el estudio del lenguaje a partir de su producto básico, el texto. E. Bernárdez (2004:202).

Actualmente se desarrollan tres formas fundamentales de lingüística del texto, (Velarde, 2006): la lingüística del texto propiamente dicha, la gramática del texto y una tercera corriente en la que se reúnen las dos primeras, es decir, función textual e idiomática. La primera, basada en el texto como objeto independiente del idioma, da cuenta del componente lingüístico constituido por los actos de habla que realiza un determinado hablante en una situación determinada, la segunda, denominada también gramática transaccional, también, análisis transaccional, se ocupa del texto como nivel de la estructuración de un determinado idioma; su objeto es el texto en determinada lengua, en la medida en que existen reglas específicas al idioma, de hecho, se trata de una parte de la

gramática de un idioma tales como la “tropicalización”: el orden de las palabras, la elipsis, la sustitución, la enumeración de elementos que no se pueden describir dentro de una oración.

...la gramática del texto no representa otra cosa que la ampliación de la tradicional gramática idiomática más allá de la sintaxis oracional. Su objeto vale la pena insistir, está constituido por los procedimientos idiomáticos orientados hacia la construcción de textos. (Velarde, 2006: 13).

Efectivamente, de igual manera que se ha abordado el texto como unidad de análisis en la lingüística, en los últimos enfoques didácticos de las lenguas extranjeras, interesados en la comunicación y en los usos reales de la lengua, el texto se ha convertido como muestra de lengua auténtica para el estudio real del lenguaje. Por consiguiente, el conocimiento y el dominio de una lengua se identifican por la comprensión, interpretación y producción de los textos según su comunidad de habla, es decir, sean textos publicitarios, periodísticos, científicos o literarios. Conforme a estos postulados, se han introducido en los programas, contenidos tales como la tipología textual, las propiedades textuales, las diferentes estructuras textuales (microestructura, macroestructura y superestructura) incluso los géneros discursivos.

1.6. Concepción del aprendizaje y aportaciones de la psicología

En el campo de la psicología del aprendizaje emergen tres corrientes: el conductismo, el cognitivismo y por último el interaccionismo social. Las tres tendencias pretenden proporcionar explicaciones acerca de los mecanismos del aprendizaje desde diferentes perspectivas. El conductismo denominado también paradigma positivista, apoyado en el empirismo adopta las conductas observables, medibles y cuantificables como centro de interés en su estudio. Se concibe el desarrollo del conocimiento como externo al organismo y se adquiere mediante la formación de hábitos. Como reacción a esta tendencia inoperante surge el cognitivismo que pretende estudiar la mente humana para dar cuenta de la adquisición del conocimiento y del aprendizaje. Los cognitivistas afirman que el desarrollo del conocimiento es interno al ser humano y atribuyen el mérito de dicho desarrollo a los procesos mentales tanto básicos como superiores. Asimismo, en la misma tendencia los constructivistas defienden la idea de que el sujeto construye su conocimiento al integrar la nueva información y al conectarla con el conocimiento que posee, por lo que, el aprendizaje se concibe como proceso activo y propio a cada individuo. Mientras que el interaccionismo social aunque no niegan el papel de la mente humana, concede gran

importancia a la interacción social, dado que se considera como el motor de la adquisición del conocimiento. En este paradigma, el aprendiz necesita una ayuda por parte de otra persona para poder desarrollar su conocimiento.

1.6.1. Aportes de la psicología conductista

El conductismo tiene por objeto el estudio de la conducta humana, poniendo al margen toda referencia a la memoria, conciencia o mente en general considerando el estudio de estas variables como a científico. (Watson, 1913)²³ uno de los grandes representantes de la psicología conductista considera la psicología como la ciencia del comportamiento que ha de restringirse al estudio del organismo en situación de comportamiento. Esta corriente se desarrolló en tres etapas. Los primeros representantes Pavlov, Watson y Thorndike conciben el aprendizaje como una respuesta directa a un estímulo: Estimulo-Respuesta (E →R) bajo el condicionamiento clásico e instrumental. Skinner, a diferencia de sus precursores, concibe el aprendizaje como una modificación de la conducta se obtiene por medio del refuerzo. De hecho, lo añade al binomio estímulo-respuesta creando un modelo alternativo con el condicionamiento operante y el modelo Estímulo-Respuesta-Refuerzo (E→R →R). Dicho refuerzo puede ser positivo o negativo, es decir, premio o castigo, por lo tanto no es el estímulo el que interesa al sujeto sino su consecuencia.

A pesar de las revisiones que han tenido lugar, los conductistas han limitado su campo de estudio a la conducta humana que responde, según ellos, a un estímulo o a un refuerzo. Tales estudios se han considerado como reduccionistas por haberse interesado sólo por lo observable, medible y cuantificable. Por eso han excluido de su área de estudio la inteligencia apreciada como estática por razones genéticas y hereditarias. El interés por el estudio de la memoria se limita sólo a su capacidad de almacenamiento. De hecho, no se hace cargo de todo lo que forma parte de la introspección. En esta misma línea de las críticas de los postulados conductistas, J-P. Bronckart (2007: 17) afirma que:

Al centrar la atención solo en los comportamientos (*behaviors*), no considera los *mecanismos cognitivos específicos* que tienen los niños desde el nacimiento y no utiliza las modalidades propias de su actividad, de sus intereses y de su forma de aprehender lo simple o lo complejo. Preconiza, por ende, un proceso formativo *unidireccional*, exclusivamente “descendente” y, por lo tanto forzosamente autoritario o directivo.

²³ Citado por M. Román y E. Díez (1999).

De hecho, estas orientaciones psicológicas se han manifestado en la consideración del aprendiz como un receptor *pasivo* de contenidos que responde a un aprendizaje memorístico fundamentado en la visión mecanicista del aprendizaje. Como acabamos de subrayar esta tendencia se apoya en la formación de hábitos en el aprendizaje de la lengua, lo que no puede ir en consonancia con los postulados modernos por su inhabilitación en favorecer la comunicación.

1.6.2. Aportes de la psicología cognitivista

Ante la crisis científica entre los adeptos al estudio del comportamiento y los de la mente humana, aparece el paradigma cognitivista como alternativa de índole interdisciplinar apoyado en la psicología, la biología y la neurobiología, la lingüística y la informática. Según U. Galimberti (2002: 853) el cognitivismo se ocupa de la mente humana "...con la intención de recuperar al sujeto como agente activo, capaz de elaborar y de transformar las informaciones que se derivan de la experiencia". De hecho, no se estudian los comportamientos del ser humano como reacción a los estímulos, sino los procesos cognitivos relativos al procesamiento de la información, es decir, el *conocimiento como actividad mental*.

Teniendo en cuenta la comprensión y la producción verbal como actividad mental, objeto de estudio de la disciplina, los psicólogos y lingüistas, preocupados por indagar los mecanismos del pensamiento, se focalizan en el estudio de los procesos básicos (la percepción, la memoria y el movimiento) y superiores (el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento). Con vista a dar respuesta a las interrogantes en torno tanto a la adquisición del conocimiento como al almacenamiento y la recuperación de la información, tales estudios se focalizan en la inteligencia, los procesos mentales y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas, además de los diferentes aspectos del pensamiento (reflexivo, crítico y creativo).

Como lo afirman (Pérez y López: 1999) a diferencia del conductismo, la memoria es un objeto de estudio central en las teorías cognitivistas dada su doble función configurada por el almacenamiento y el procesamiento de la información. La inclinación hacia el paradigma cognitivo revoluciona las representaciones del proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita, como lo afirman Björk, L. Blomstrand, I. (2000: 16):

En los últimos años, con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, ha cambiado mucho la manera en que se enseña a escribir. Dichos cambios conectan, en última instancia, con una nueva manera de entender el lenguaje en general con la función del lenguaje y de la escritura en la escuela en particular. En términos generales podría decirse que el cambio señala la transición desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, sociocultural y cognitivo.

Así como lo observamos, las novedades en la aproximación tanto psicológica como didáctica de la lengua y del proceso enseñanza/aprendizaje de la escritura en particular se deben a los fundamentos del cognitivismo, como lo ilustran Björk, L. Blomstrand, I. (2000: 16) en la tabla siguiente:

Tabla N° 3: Visión conductista y cognitivista de la escritura.

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
Visión atomística de la habilidad escritora: Aprender a escribir Enseñanza tradicional de escritura: <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el profesorado. • Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar. • Se escribe con el profesorado como audiencia. • El profesorado responde sólo ante el producto final. • Borrador único y lineal. 	Visión holística de la habilidad escritora: Escribir para aprender Enseñanza basada en el proceso de escritura <ul style="list-style-type: none"> • Orientada hacia el estudiante. • Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora. • Escribir con audiencias diferentes. • Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura. • Varios borradores que se revisan.

Björk, L. Blomstrand, I. (2000: 16).

Por tanto, y como lo vemos, los cambios atañen principalmente a los roles del profesor y del alumno y a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la escritura.

1.6. 3. Aportes de la psicología interaccionista

Vigotsky, fundador de la escuela sociohistórica (o sociocultural) desarrollada más tarde por sus colaboradores Luria y Leontiev, refuta los postulados asociacionistas o más bien los considera insuficientes para dar cuenta del proceso de aprendizaje. También, la actividad mental pura del sujeto no puede asegurar el aprendizaje. El ser humano no puede aprender solo por su condición social, razón por la cual, necesita entrar en interacción con los demás para aprender de ellos y con ellos. Acorde con la perspectiva sociohistórica, la naturaleza social del lenguaje se considera como un instrumento trascendental del desarrollo cognitivo humano tanto desde el punto de vista filogenético (de la evolución de la especie humana) como desde el ontogenético (del desarrollo individual). Para él, el

individuo se construye por influencia de los mediadores como guías en el desarrollo de las capacidades cognitivas. De este modo, lo genético requiere ser activado mediante la interacción social cotidiana del niño con individuos más capaces (hermanos, padres, abuelos, maestros, etc.) que le ofrecen un contexto cultural donde lenguaje y pensamiento pueden desarrollarse y sostenerse de manera recíproca.

En consonancia con la concepción que considera la interacción comunicativa entre individuos de distintos niveles de destrezas y conocimientos como motor de la adquisición y del desarrollo del lenguaje, y contrariamente a Piaget que concibe la construcción del conocimiento de forma individual fundamentada en la acción, Vigotsky desarrolla el concepto de mediación asentado en el papel de las personas significativas en la vida del individuo. Así mismo, uno de los conceptos más conocidos de Vigotsky, *la zona de desarrollo próximo* definida por la distancia entre el nivel del desarrollo efectivo del aprendiz y el del nivel de desarrollo potencial, es decir, entre lo que el aprendiz puede hacer por sí solo y lo que necesita la ayuda de otra persona más capaz. En definitiva, conviene subrayar que Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner sostienen que el niño adquiere el lenguaje como interacción de tres aspectos que son las bases de la cognición: la herencia, la maduración y la experiencia.

De ese modo, se desarrolla una mayor consonancia entre las corrientes más interaccionistas y las cognitivistas convergiendo en el socio-constructivismo considerado, actualmente como fundamentación teórica tanto para el enfoque comunicativo como para el enfoque por tareas. Así que, como cualquier aprendizaje, el de la escritura se ha abordado desde variadas perspectivas: lingüística, psicológica y pedagógica.

1.7. Aproximación conceptual a la escritura

La escritura se ha considerado durante largo tiempo vinculada a la lengua oral por derivación²⁴. De hecho, los estudios del binomio lengua oral/lengua escrita se han centrado en resaltar las diferencias y semejanzas de las mismas. Tales estudios de investigación aparecen dilatados en el tiempo y compartidos entre varias disciplinas, tales como la

²⁴ G. Vigner (1982) distingue tres concepciones del lenguaje escrito en la didáctica de las lenguas : *la primera* de índole tradicional donde se valora y da primacía a la lengua escrita considerándola como medio y fin de aprendizaje; *la segunda* basada en la lingüística estructural que concibe la lengua escrita como código segundo por derivación y *la tercera* desarrollada por los funcionalistas de la escuela lingüística de Praga que concibe la escritura como sistema autónomo e independiente de la lengua oral.

antropología, la lingüística, la psicolingüística, y la pedagogía. Esta interrelación de las disciplinas en el estudio de la escritura le otorga un carácter interdisciplinar.

La antropología se ha encargado de resaltar las incidencias de la escritura en las diferentes civilizaciones: primero, sobre el individuo desde un punto de vista cognitivo y segundo, sobre la sociedad en cuanto a la regulación de sus relaciones en diferentes contextos: laborales, escolares, judiciales y jurídicos.

Los primeros trabajos en la antropología califican la escritura como un criterio para diferenciar entre pueblos primitivos y civilizados. Partiendo de los trabajos de Lévis Strauss (1964) dicha distinción se basa en el hecho de que la escritura es una condición trascendental para la conciencia racional. En la misma perspectiva, (Goody: 1977) atribuye la diferencia de los pueblos primitivos al hecho de no tener un sistema de escritura, lo cual impide la acumulación del pensamiento, y por lo tanto, imposibilita el desarrollo del discurso filosófico y científico. Asimismo, señala que la escritura puede cambiar el estilo cognitivo y los modelos de organización social de una comunidad. Y esto, lo corroboran según él, como lo anuncia C. Espejo (1998: 23) las aportaciones de la escritura como punto de partida en el desarrollo de la filosofía y de las ciencias: *“la aparición de la escritura en Mesopotamia, el alfabeto en Grecia y la imprenta en Europa”*. Por su parte W. Ong (1982: 18) asevera que:

Todo pensamiento, incluso el de las culturas orales primarias, es hasta cierto punto analítico: divide sus elementos en varios componentes. Sin embargo, el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura. Los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican mucha sabiduría, pero no “estudian”.

La escritura es de importancia fundamental no simplemente porque preserva el habla a través del tiempo y el espacio sino porque transforma el habla, abstrayendo sus componentes y permite volver a leer, de tal modo que la comunicación a través de la vista crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca. Goody (1977) señala las posibles actividades cognitivas que se ponen en juego en el transcurso de la escritura, como la reflexión encaminada por las estrategias y el control del proceso de escritura.

Por otra parte, las investigaciones realizadas tanto en lingüística como en psicolingüística sobre los códigos oral y escrito, se han focalizado en el estudio de las diferencias, semejanzas y la interdependencia que existen entre ambos. El lingüista Saussure da la primacía al lenguaje oral porque considera la escritura como un sistema de representación del primero. Para él, la escritura es una actividad que depende de la lengua hablada, porque ésta precede aquella.

Lengua oral y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada, esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Saussure (1945:51).

Al trasluz de estas aseveraciones y a pesar de que lengua hablada y lengua escrita comparten el mismo sistema, se percibe una concepción que relega la escritura a un segundo plano, es decir, considerada como una derivación (modalidad secundaria) de la lengua oral (modalidad primaria). Esta concepción se evidencia tanto por aspectos filogenéticos como ontogenéticos, es decir, primacía del carácter genético de la lengua sobre el histórico.

En la psicolingüística, los estudios del binomio oral/escritura se enmarcan en dos tendencias: en la primera, se pretende responder a las interrogantes de cómo se adquiere la lengua oral y de cómo se aprende la lengua escrita. Para los psicólogos y psicolingüistas la adquisición de la lengua oral se desarrolla de forma espontánea, a través de la adquisición natural en el entorno social del hablante, mientras que el aprendizaje de la lengua escrita es tributario de un largo proceso de aprendizaje consciente, específico y sistematizado en un ámbito formal. Lo que llevó a los sistemas educativos posponer la enseñanza de la escritura tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras.

En la segunda tendencia, se preocupa por explicitar en qué consiste escribir, lo que ha llevado a los investigadores como Vigotsky, Bronckart y Flower y Hayes entre otros, a la concepción de la escritura como interacción social, actividad social y actividad cognitiva que requiere conocimientos y procedimientos de diversa índole. Y por último, la pedagogía que actúa a la luz de los presupuestos teóricos de la psicología para adoptar una realización que responde al marco teórico vigente. Estas implicaciones teórica dieron lugar a la pedagogía de proyectos, el trabajo colaborativo en el proceso enseñanza/aprendizaje de la escritura, la escritura en el aula y la escritura en contextos reales de interacción.

1.7.1. Lenguaje oral versus lenguaje escrito

El lenguaje oral y el escrito pueden presentar rasgos diferenciales en cuanto a su estabilidad versus inestabilidad por una parte y su dependencia e independencia del entorno no verbal por otra Maingueneau (2009). Para él, la lengua oral incluye toda una gama de elementos suprasegmentales, kinésicos y contextuales que sirven para complementar la comunicación y corregir los posibles errores y ambigüedades que pueden surgir, lo que confirma la inestabilidad de los enunciados orales. Los interlocutores comparten el mismo contexto, razón por la cual, se apoyan tanto en la dimensión paraverbal (el ritmo, la entonación, intensidad y la voz) como en las formas de expresión no verbales (la mímica, los gestos, la postura), y de hecho, recurren a una sintaxis menos elaborada con la yuxtaposición (parataxe) y frases inacabadas. En cambio, en la lengua escrita los enunciados deben ser autosuficientes e independientes del contexto inmediato, debido al carácter monologal y diferido de la interacción. Esto implica una estabilidad requerida por el canal que impone el recurso a convenciones más complejas para su comprensión e interpretación por parte de los interlocutores prescindiendo de las dimensiones paraverbal y no verbal. En la misma orientación D. Cassany (2008) distingue entre habla y escritura partiendo de tres tipos de rasgos: socioculturales, pragmáticos y discursivos y gramaticales y léxicos. Sin embargo, insiste en el hecho de que entre habla y escritura no se pueden establecerse distinciones absolutas.

...habla y escritura interactúan de múltiples maneras formando discursos mixtos: escritos para ser dichos y escuchados como si no hubieran sido escritos (como el teatro), dichos para ser grabados, transcritos, impresos y leídos (como una entrevista de periódico) escritos para ser leídos como si fuera pensamiento (como el monólogo interior en la novela). D. Cassany (2008:919).

Además de este mestizaje entre habla y escritura, señala también, que la comunicación electrónica está desvaneciendo los rasgos distintivos de una y otra modalidad. Según² S. Mata (1997: 20) “Oral y escrito pueden situarse en un continuo. A lo largo de éste, el lenguaje se diferencia en tres aspectos a) función: por qué y para qué se habla b) tema: de qué se habla c) estructura: cómo se habla sobre el tema”.

Así, S. Mata (1997: 20) subraya que ambos sistemas lingüísticos son independientes con diferencias y semejanzas poniendo de relieve las características de cada sistema. Así que, los rasgos diferenciales consisten en:

- Las estructuras sintéticas y semánticas elaboradas;
- la voz pasiva;
- ciertas formas verbales y otras gramaticales: gerundio, participio, adjetivos atributos,
- una información completa;
- una mayor organización de las ideas; lo cual requiere la utilización por el sujeto de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas.

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que faciliten el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje.” D. Cassany (1999: 47).

En resumen, las diferentes investigaciones tanto en lingüística como en psicolingüística, nos permiten ver que a pesar de que ambos códigos no se pueden disociar y que se encaucen en el mismo sistema, se rigen por distintas normas y convenciones, lo que exige dominar y recurrir a tales requisitos para un uso eficiente.

1.7. 2. Especificidades del lenguaje escrito

En definitiva, el lenguaje se le puede atribuir al lenguaje escrito unas características de índole socioculturales evidenciadas por el desarrollo del pensamiento científico. Asimismo, manifiesta unas peculiaridades discursivas debidas al canal, como la independencia del contexto inmediato del espacio temporal de producción y recepción, lo cual, lleva a recurrir a convenciones más complejas para su comprensión e interpretación por parte de los interlocutores prescindiendo de las dimensiones paraverbal y no verbal, condición *sine qua non* para enunciados autosuficientes en modalidad estándar y registros formales. Tales requisitos asignan a la lengua escrita oraciones completas y correctas con riqueza léxica.

1.7.3. Funciones de la escritura

Las funciones de la escritura responden a las interrogantes: *por qué* y *para qué se escribe*. Es obvio, que desde las respectivas respuestas se desprenden los motivos y los objetivos que regulan los textos que se pretende escribir. Primero, desde una perspectiva psicológica Gordon Wells (1987) distingue cuatro niveles de uso que considera como perspectivas complementarias en el conocimiento de la lectura y escritura:

a) *nivel ejecutivo*: es el nivel más básico que corresponde a la capacidad de codificar y descodificar;

b) *nivel funcional*: se refiere a la comunicación interpersonal donde se exige el dominio de diversos conocimientos de tipo lingüístico, contextual y discursivo;

c) *nivel instrumental*: concierne el uso de la escritura como vehículo para acceder al conocimiento científico;

d) *nivel epistémico*: es el nivel más desarrollado, donde entran en juego una multiplicidad de conocimientos interrelacionados bajo la gestión de los procesos cognitivos superiores.

Por su parte, y desde una perspectiva lingüística M.A.K Halliday (1973) distingue dos categorías en el nivel epistémico: el epistémico y el imaginativo. A partir de estas dos categorías se han bifurcado en otro tipo de funciones que a su vez engloban distintas funciones según sean personales (intrapersonal) o sociales (interpersonales).

ii. *Funciones intrapersonales*: En dichas funciones, escritor y lector se funden en una misma persona, de hecho, el escritor escribe para sí mismo. En tales situaciones, la escritura se ve como un medio de trabajo personal, en este caso, el contexto escolar es un ejemplo representativo por excelencia. Entre las funciones intrapersonales se distinguen tres funciones:

- *Función registrativa*: sirve para registrar con el fin de almacenar información, tomar notas o anotar. Se pueden observar técnicas mnemotécnicas como, por ejemplo, el empleo de los colores, dibujos, abreviaturas personalizadas.

- *Función manipulativa*: como su denominación lo indica, sirve para manipular textos con vistas a reelaborar la información, resumir, ampliar o ensanchar, combinar, reformular, poner de relieve lo relevante, y esto según los propósitos que se quieren conseguir. De ello, se pueden percibir técnicas de subrayado, estrategias de selección, de categorización y de contracción.

- *Función epistémica*: Según la Real Academia Española (2010) *epistémica* se refiere a *episteme* que significa el saber construido metodológicamente en oposición a las opiniones individuales en la filosofía platónica. De aquí, se destaca el aspecto de la construcción del saber mediante la reflexión metodológica lo que caracteriza dicha escritura como una potente herramienta de reflexión, de toma de conciencia, de autorregulación intelectual y

de creación. Debido a su uso más desarrollado cognitivamente, dicha función puede abarcar otras funciones como la de registrar, manipular.

i. Funciones interpersonales: Las funciones interpersonales se caracterizan por el aspecto social, que se concretiza mediante la comunicación entre emisor y receptor: el escritor se dirige a un destinatario

- *Función comunicativa:* permite la interacción entre interlocutores de hecho, se exige el dominio de las normas gramaticales y características discursivas relativas a los géneros y tipos de textos;

- *Función organizativa:* función trascendental en la sociedad alfabetizada, posibilita la regulación de la administración garantizando los derechos y deberes, también, acredita las transacciones legitimándolas;

- *Función lúdica:* por su dimensión placentera o de diversión, dicha función puede ser intrapersonal o interpersonal.

1.8. Enfoques de investigación y modelos explicativos de la composición escrita

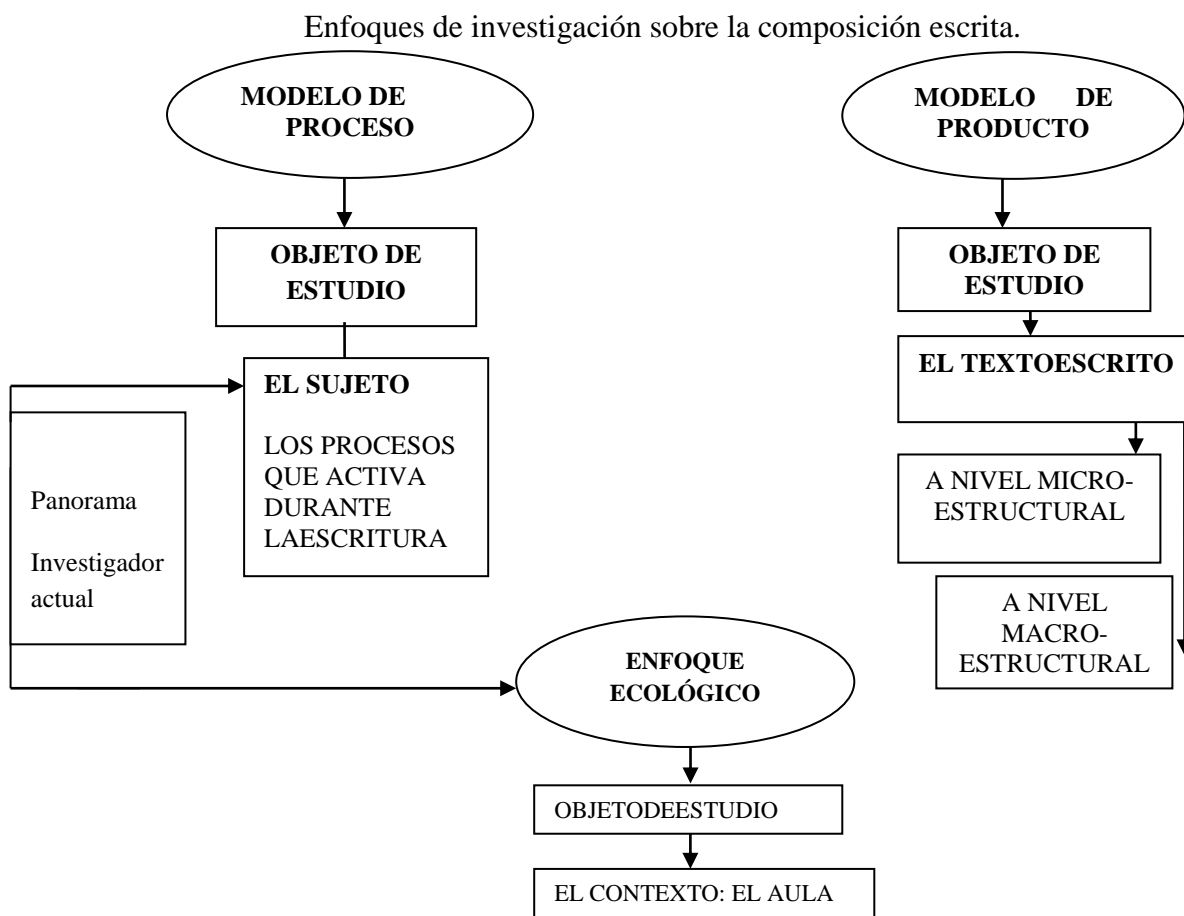
La investigación sobre la composición escrita ha proliferado hacia los años 80 siguiendo diferentes líneas:

- Enfoque en *el producto:* en el que se adopta como objeto de estudio el producto y es el más antiguo y más difundido (Mata, S, 1997);

- Enfoque en *el proceso:* en el que se pone el énfasis en el proceso de escritura, es decir, la actividad mental mientras se escribe;

- Enfoque *contextual:* en el que se aborda el tema de la enseñanza de la composición escrita poniendo el foco en los aspectos contextuales. Para dar a conocer las grandes líneas de investigación en la composición escrita A. Hernández y A. Quintero (2001:54) nos sintetiza las diferentes orientaciones en el siguiente esquema:

Figura N° 1



A. Hernández y A. Quintero (2001:54).

Respecto a nuestro trabajo, nos restringimos a tratar los tres modelos que enfocan la perspectiva cognitiva en el estudio de la composición escrita: el modelo de (Hayes y Flower, 1980) y los modelos de decir el conocimiento y transformar el conocimiento de (Bereiter y Scardamalia, 1987).

1.8.1. Modelo de Hayes y Flower

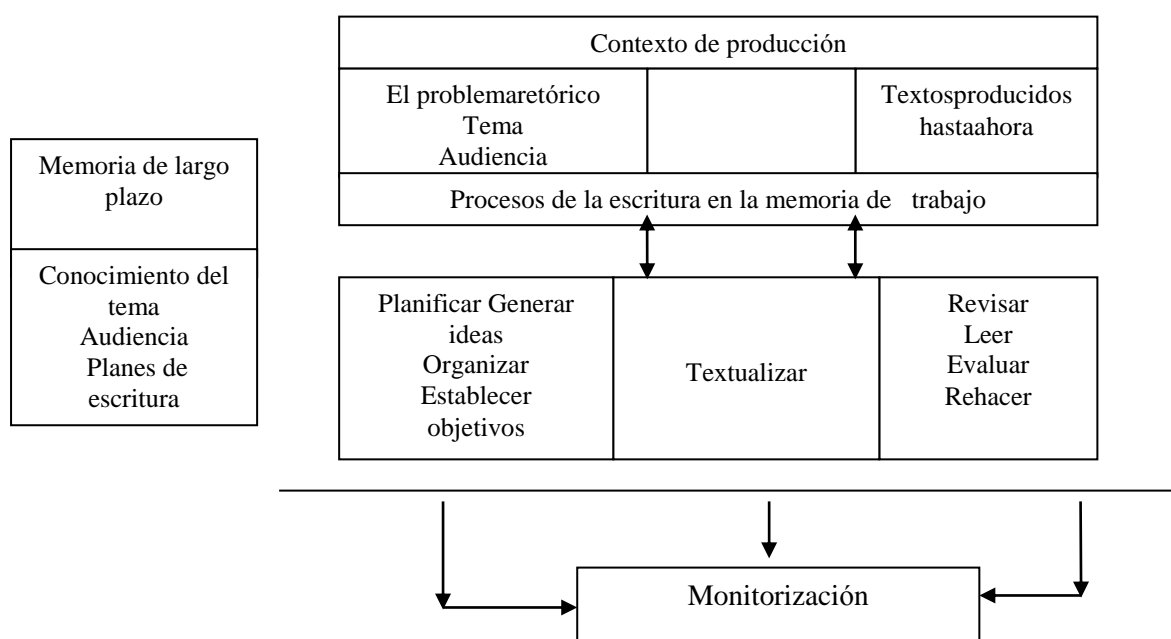
Tras los estudios mediante el análisis de los protocolos²⁵ de pensamiento en voz alta de escritores expertos en el transcurso de la actividad de escritura, Hayes y Flower (1980) afirman que las etapas de escritura no son lineales sino *interactivas* y por ello, el acto de

²⁵En la investigación sobre los procesos cognitivos se distinguen tres tipos de protocolos: de pensamientos en voz alta, introspectivos y retrospectivos. Para los primeros, se pide a los participantes que piensen en voz alta a medida que realizan la tarea. Para los segundos se les pide que expliquen su procesamiento simultáneamente a la realización de la tarea, y para los últimos, se revelan los procedimientos de la ejecución tras concluir la tarea.

escribir es recursivo. Estos hallazgos, dieron lugar al primer modelo de escritura. Muchos autores²⁶ corroboran las aseveraciones de Hayes y Flower apoyando esta idea de que escribir es un vaivén entre lo que se ha escrito y lo que se va a escribir y que escribir de un golpe resulta imposible incluso para escritores veteranos.

Al adoptar los protocolos de pensamiento, Hayes y Flower identifican la escritura como una *resolución de problemas*²⁷ en la cual tres componentes (el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo y los procesos de composición) actúan en interrelación para que se lleven a cabo los textos que se han de componer. De hecho, el modelo de escritura explica la conducta de los escritores partiendo de estos tres componentes como lo vemos:

Figura N° 2
Modelo de escritura expositiva de Hayes y Flower (1980)



A partir del modelo se distinguen los tres componentes: el contexto de la tarea, memoria a largo plazo y los procesos cognitivos:

- Primero, *el contexto de la tarea* reúne los factores externos al escritor, es decir, las exigencias que se imponen al escritor respecto al tema sobre el cual se escribe, el tipo de texto, la audiencia y la intención, estas podrían manifestarse, por ejemplo, en las consignas

²⁶ Poniendo el énfasis en el aspecto recursivo de la escritura, Richaudeau (1999) reconoce la complejidad del acto de escribir a partir de su propia experiencia en la escritura.

²⁷ F. Le Bras (1994) en su obra sobre la toma de apuntes, señala el método SPRI que aplica en la resolución de problemas y que consiste según la sigla en la consideración de la situación "S", el enunciado preciso de un problema "P", la adopción de una resolución de principio "R" y las informaciones sobre la aplicación práctica de la resolución "I".

al tratarse de escritura en el contexto escolar. También el texto mismo que se está redactando representa un elemento más al cual el escritor ha de conformarse.

- Segundo, *la memoria a largo plazo* del escritor que almacena los diferentes conocimientos previos relativos a los temas, las características de los destinatarios, los textos (géneros y tipología textual) y el proceso de escritura;
- Y tercero, *el proceso de escritura* configurado por la planificación, la textualización y la revisión del texto y supervisado por un sistema de control llamado *monitorización* que dirige y controla dicho proceso de escritura. Este modelo permite concebir la escritura como proceso mental con un sistema de autorregulación.

A estos autores se les critica, en los años 90, por dos razones, primero por el hecho de haber centrado su estudio sólo en los escritores expertos y segundo por no explicar la activación de los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo.

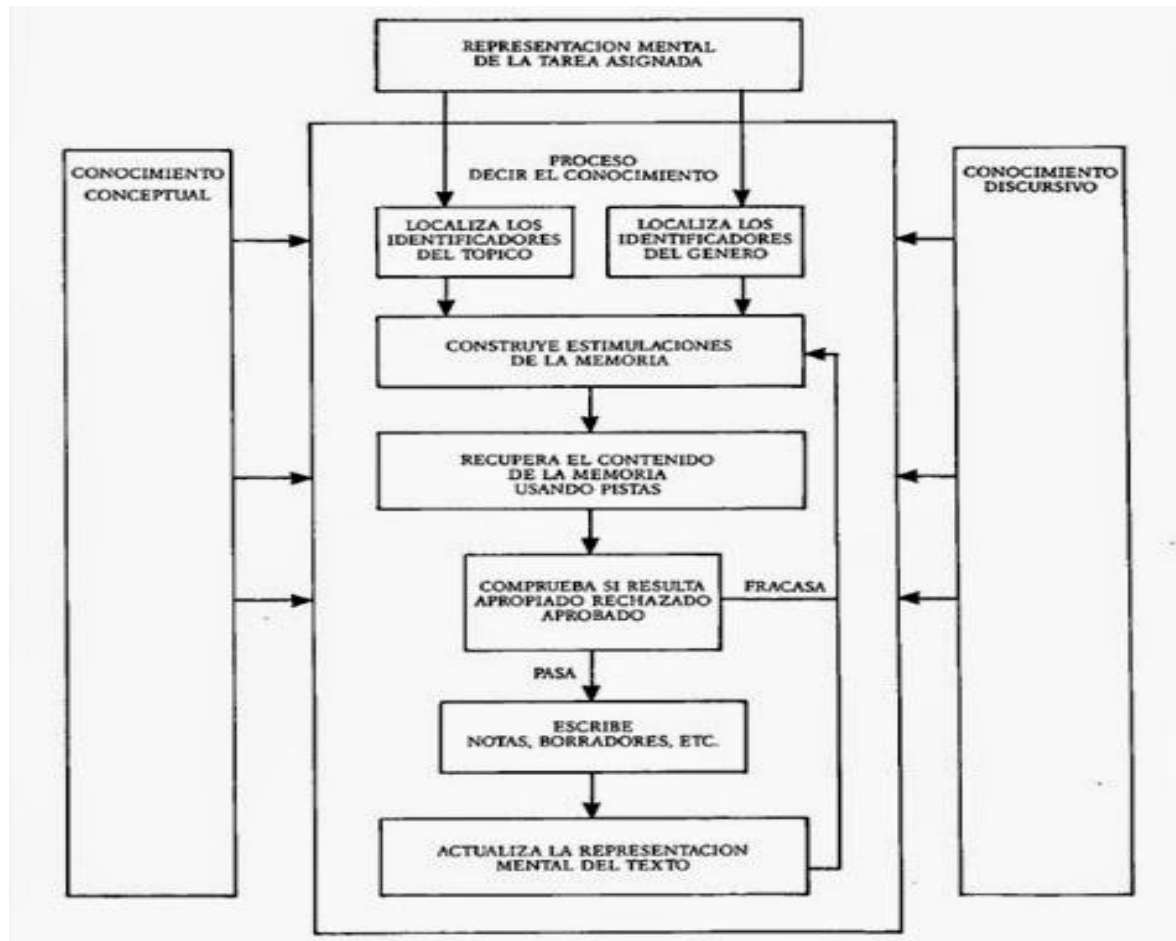
1.8.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) tras analizar los comportamientos de niños y adultos en el transcurso de la composición de textos, proponen dos modelos de composición escrita: en el primero, el escritor dice lo que sabe; y en el segundo, trata de transformar el conocimiento mientras escribe, o sea:

- Decir el conocimiento.
- Transformar el conocimiento.

En efecto, se confirma la existencia de dos tipos de escritores. Los *novatos* que presentan carencias a nivel del proceso de escritura y por ello, consideran la escritura de modo natural y automático y por lo tanto se conforman por decir el conocimiento. Estos escritores piensan y recuerdan a medida que escriben, por consiguiente, su actividad es carente de toda actuación estratégica como lo observamos en la descripción del modelo siguiente:

Figura N° 3 Modelo "Decir el conocimiento"
 Scardamalia y Bereiter (1992: 45)

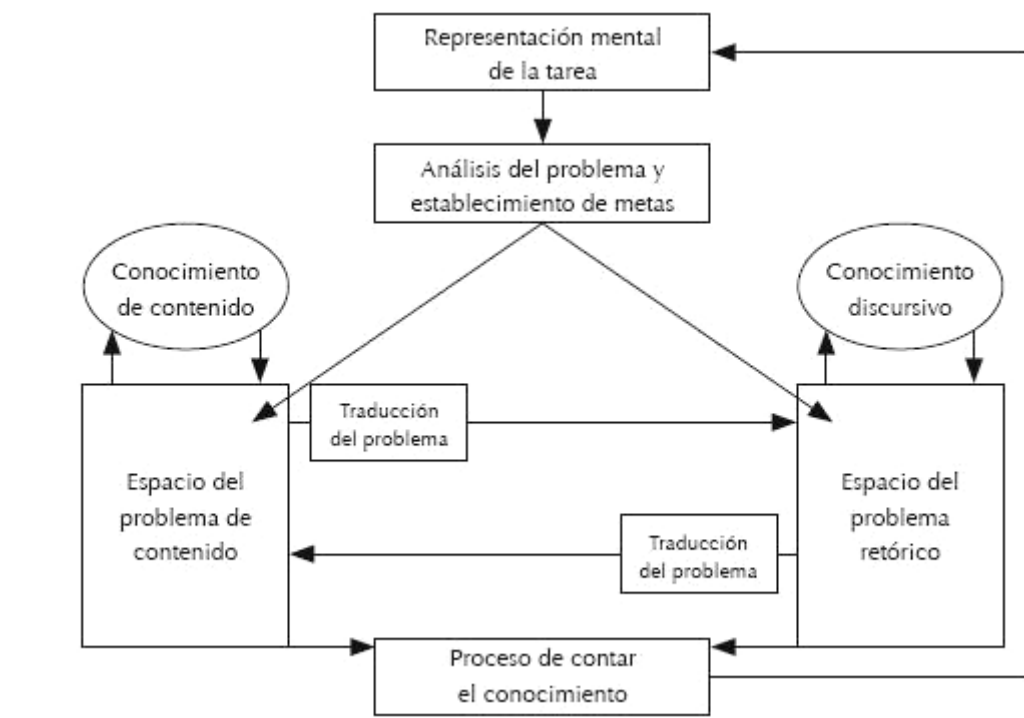


Como lo vemos en este primer modelo, el escritor parte de una representación mental de la tarea para localizar los conocimientos conceptuales y discursivos en la memoria a largo plazo, es decir, en la memoria declarativa. Con el modelo “decir el conocimiento”, el escritor no recurre a las estrategias para encaminar sus objetivos de escritura sino que usa pistas para recuperar la información necesaria para su texto. En efecto, el escritor novato prescinde de los planes de la configuración pre-lineal.

Contrariamente al primer modelo, en el modelo *transformar el conocimiento*, la actividad de escritura se percibe desde una perspectiva de *resolución de problemas* en la cual interviene la comprensión, el análisis de la tarea y el establecimiento de objetivos por medio de unas estrategias adecuadas para poder organizar y encaminar la información hacia un objetivo determinado. De hecho, se requiere una actividad mental intensa por los

procesos, las estrategias y los diferentes conocimientos que se ponen en interrelación en el transcurso de la composición escrita como se ilustra en el siguiente modelo:

Figura N° 4: Modelo de “Transformar el conocimiento”
Scardamalia y Bereiter (1992: 47)



Partiendo de esta concepción, la actividad de escritura requiere de una amplia gama de conocimientos que provienen de dos espacios: el *espacio conceptual* (qué escribir) y el *espacio retórico* (cómo hacerlo). Por consiguiente, en este modelo la escritura, no se limita a recuperar la información de la memoria a largo plazo y anotarla en el papel, sino en adecuar los dos espacios (qué escribir y cómo hacerlo). Esta operación de adecuar entre los conocimientos relativos al mundo, a los textos y discursos y a los procedimientos de composición escrita implica la generación de nuevos textos mediante la transformación del conocimiento. Esta nueva forma de concebir la actividad de escritura requiere de nueva actuación didáctica.

En lo que se refiere a la caracterización de los expertos y novatos, D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 262) nos diseñan el perfil del buen escritor. Estos rasgos del experto, que observamos en la tabla deberían servir a la hora de desarrollar las competencias en escritura, es decir, en la mejora del proceso de escritura en escritores novatos.

Tabla N°4: Perfil del buen escritor.

EL PERFIL DEL BUEN ESCRITOR

- *Lectura.* Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- *Tomar conciencia de la audiencia (lectores).* Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en como lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
- *Planificar el texto.* Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- *Releer los fragmentos escritos.* A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- *Revisar el texto.* Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.
- *Proceso de escritura recursivo.* El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- *Estrategias de apoyo.* Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

D. Cassany M. Luna y G. Sanz (1994: 262).

Entonces, a través de la descripción de la actuación de los escritores expertos, primero, observamos que éstos abordan la escritura como resolución de problemas. Por lo tanto, dichos escritores nutren sus capacidades de escritura a partir de la lectura; allí descubren diferentes tipos de conocimientos: sobre el mundo que les rodea, sobre los textos (lengua, tipologías y estructuras); sobre los discursos (esferas y especificidades); segundo, consideran la audiencia y ajustan sus textos al respecto y por último, se apoyan en los procesos de redacción, teniendo en cuenta que la composición de los textos es una actividad recursiva y que requiere de estrategias de apoyo.

1.8.3. Modelos contextuales

Estos nuevos modelos, que conforman el enfoque contextual, no se consideran como una alternativa o respuesta a la inoperancia de los postulados anteriores, sino como evolución a los postulados cognitivistas y socioculturales gracias a los cuales, los contextos de escritura aparecen como variables que impactan tanto el proceso de producción de los textos como el producto mismo. Según A. Hernández y A. Quintero (2001: 61) "...las

líneas ecológicas se han centrado, mayoritariamente, en el análisis del contexto del aula, y en los distintos factores que pueden estar influyendo o condicionando la producción escrita del alumno”. De allí que, producir en un contexto escolar y dirigirse a un evaluador mediante un texto académico y en un contexto profesional de una comunidad discursiva determinada, teniendo una audiencia real, resulta de gran diferencia y decisivo para los objetivos y las decisiones del escritor en el transcurso de la actividad y en las características textuales.

Conclusión

En este primer capítulo hemos intentado abordar la trayectoria del sistema educativo argelino para vislumbrar los fundamentos teóricos que se han adoptado en diferentes etapas por dependencia del contexto socioeconómico y político de la época y por lo tanto, su adhesión a los valores que imperan sean internos o externos. Asimismo, nos hemos aproximado a los fundamentos teóricos de la lengua y del aprendizaje para la comprensión del impacto de la evolución tanto de la lingüística como de las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En efecto, esta visión panorámica de la evolución de las ciencias subyacentes, nos permitió vislumbrar las diferentes aportaciones e implicaciones de dicha evolución en el proceso enseñanza/aprendizaje tanto de las lenguas extranjeras como en la expresión escrita en particular.

Ciertamente, los cambios acontecidos en la didáctica de las lenguas se deben fundamentalmente al desarrollo de la lingüística y la psicología del aprendizaje. Primero, las implicaciones de la concepción de la lengua como un sistema de estructuras fonéticas, morfosintácticas y semánticas acarrear un tratamiento didáctico basado en el binomio correcto/incorrecto, de hecho, lo importante es la reproducción del sistema en su plena corrección. En la psicolingüística, las aportaciones de Chomsky dirige la comunidad científica hacia otro campo de investigación al poner de relieve la relación del lenguaje con la mente humana. Krashen por su parte, apunta la diferencia entre adquisición y aprendizaje lo que se considera fundamental para la distinción en el tratamiento entre la LM y la LE.

Estos estudios impulsan las investigaciones hacia la perspectiva cognitiva de las lenguas que revolucionan la aproximación de las lenguas y de la expresión escrita en particular. Por ello, las preocupaciones se desplazan al campo de investigación sobre los procesos

mentales al adoptar nuevos cuestionamientos tales como (como se adquiere y se aprende una lengua, como se escribe y como se aprende a escribir), estos postulados han puesto el énfasis en el sujeto y su actividad mental tanto en la investigación como en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por su parte la sociolingüística, advierte de la dimensión personal y social de la lengua, lo cual lleva a considerar las variables tales como los interlocutores y el contexto en el cual se interactúa sea oralmente o por escrito. Estos postulados, llevan a la escuela a adoptar una lengua más funcional y a alejarse de la modalidad estándar y neutra.

La pragmática viene para reforzar las tendencias que adoptan las variables sociales como elementos extralingüísticos en la comunicación, al considerar la lengua en su proceso de comunicación y por lo tanto los elementos extralingüísticos como partes integrantes del lenguaje. Por consiguiente, por no quedarse al margen, la didáctica de las lenguas extranjeras adopta enfoques basados en el proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua para y mediante la comunicación. Asimismo, la didáctica de la escritura se interesa por una lengua escrita funcional, por lo que se escribe para comunicarse en contextos reales. A estos aportes se añade la aproximación al texto como unidad de análisis y como muestra real en el proceso enseñanza /aprendizaje. De hecho, este tratamiento de la lengua y del texto asientan los pilares para una didáctica acertada para la lengua y para la producción textual en particular.

Por su parte, la psicología del aprendizaje evoluciona paralelamente con las teorías del lenguaje para converger en el paradigma cognitivo en el cual se enmarcan las principales teorías sobre los procesos de escritura que describen la actividad mental en el transcurso de la actividad de escritura. Asimismo, aparecen los postulados interaccionista que no niegan los fundamentos cognitivistas sino que los enriquecen con los contextos de producción textual. En definitiva, como resultado de esta interrelación entre los postulados teóricos se distinguen tres enfoques de investigación en la escritura enfoque de producto, enfoque procesual en el cual enmarcamos nuestra investigación y el enfoque contextual.

Capítulo II

Configuración de la composición escrita

Introducción

Dada la complejidad de la composición escrita debida al entramado de conocimientos y habilidades de diversa índole que la configuran, todo el que pretende escribir en el sentido más amplio de la palabra, es decir, teniendo en cuenta tanto el aspecto instrumental como conceptual de la escritura; ha de precisar de conocimientos conceptuales y procedimentales. Todos ellos van adjuntos a la hora de producir textos correctos, adecuados, cohesionados y coherentes.

Basándonos en los planteamientos de M. Román y E. Díez (1999: 112-113-114) que consideran la *capacidad* como *habilidad general* de carácter cognitivo, que puede ser psicomotora, de comunicación y de inserción social, la *destreza* como *habilidad específica* cuyo conjunto constituye una capacidad y la habilidad como subcomponente de la destreza. A esto, podemos decir que la capacidad de comunicar en una lengua extranjera requiere de la destreza escrita en nuestro caso, lo cual, a su vez, se fundamenta en una variedad de habilidades. Considerando los trabajos de investigación realizados en el área de la expresión escrita se puede resumir las microhabilidades²⁸ de escritura como las distinguen D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 268-269) en dos clases:

Primero, las *microhabilidades psicomotrices*²⁹ de carácter mecánico que conciernen la posición del cuerpo y todo tipo de movimiento mientras se escribe, estas se refieren tanto a la reproducción de las letras como a su orientación en el espacio, partiendo de derecha o de izquierda (el caso del árabe o de las lenguas latinas).

Segundo, las *cognitivas* de carácter reflexivo; éstas abarcan el análisis de la situación de comunicación, es decir, todo lo que atañe a los interlocutores—escritor/lector-, propósito y tema, asimismo, hacer planes que consiste en generar ideas, organizarlas y formular

²⁸D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) señalan que la lista de microhabilidades que elaboró para la composición escrita no es exhaustiva sino que tiene una finalidad didáctica y sirve para objetivos de aprendizaje.

²⁹Estas microhabilidades son más bien mecánicas y motrices. Se desarrollan en los primeros pasos del aprendizaje de la lectoescritura mediante diferentes métodos como los *sintéticos* (o *silábicos*), los analíticos (o globales) y mixtos (combinación de los sintéticos y los analíticos).

-Los *sintéticos* parten de los trazos al dibujo de las letras para llegar a escribir palabras. El método más representativo de esta orientación es el de Montessori.

-los *analíticos*, según Ovidio Decroly adoptan como punto de partida la palabra o la frase para luego fijarse en la letra. Estos planteamientos se asientan en el sincretismo (percepción global): función psicológica del niño.

-los *mixtos*, que combinan entre ambos métodos apoyándose en las pautas del trazo y trabajando la palabra.

objetivos, luego redactar que consiste en plasmar el plan previo en un texto y por último revisar y poner en limpio el producto final de todo un proceso de composición. Serafini (2007: 16) considera que: “La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito”. Tales operaciones se realizan en tres fases: preescritura, escritura y postescritura.

2.1. Dimensiones de la composición escrita

Para poder retar la complejidad de la actividad de producción textual, el alumnado ha de dominar una serie de conocimientos de diversa índole que le permite desenvolverse en las diferentes situaciones de escritura. Estos conocimientos se distinguen en tres dimensiones; primero, la dimensión lingüística que se refiere a los aspectos formales de la lengua; segundo, la dimensión pragmático-textual que aborda por un lado, la composición escrita, como comunicación que pone el énfasis en los aspectos pragmáticos y por otro; como un producto concreto que es el texto escrito que abarca los conocimientos textuales y tercero, la dimensión cognitiva que enfoca la composición escrita en su proceso de producción incluyendo tanto los procesos cognitivos y metacognitivos como las estrategias cognitivas y metacognitivas de la producción textual.

En la perspectiva de tipificar a los escritores para detectar sus puntos débiles y fuertes respecto al código escrito y los procesos de composición en la producción textual, D. Cassany (1989: 23) distingue una tipología de escritores basada en Krashen (1984):

Tabla N° 5 Tipología de escritores D. Cassany (1989: 23) basada en Krashen (1984)

	A Escritor competente	B Escritor sin código	C Escritor bloqueado	D Escritor no iniciado
Adquisición del código (competencia):	+	-	+	-
Procesos de composición (actuación):	+	+	-	-

A partir de esta tabla se proponen el código y el proceso como los elementos constitutivos de la composición escrita mediante los cuales se puede caracterizar y tipificar a los escritores. Por consiguiente, se observa que los escritores competentes cumplen los requisitos en cuanto al dominio tanto del código como del proceso, mientras que los que tienen dificultades en la escritura presentan carencias sea en el código o en el proceso.

De hecho, tales escritores se les caracteriza de “sin código” si dominan sólo el proceso, esto podría ser el caso de un escritor competente en su lengua materna, pero al tener dificultades en la lengua extranjera, no puede enfrentar la situación de escribir. Asimismo, se les caracteriza de “bloqueados” si por el contrario dominan el código y carecen del proceso, en este caso diríamos que a estos escritores, les hace falta el flujo de las ideas y la reflexión adquiridas por medio del entrenamiento en el proceso de escritura. Y por último, los “no iniciados”, es decir, los que no pueden expresarse por escrito por no poseer ambos conocimientos. Por tanto, se percibe la interdependencia de ambos aspectos en la composición escrita.

2.1.1. Dimensión lingüística de la composición escrita

La dimensión lingüística atañe al *conocimiento* de los recursos formales de la lengua: morfología, sintaxis, léxico y ortografía que permiten al aprendiz comprender y producir textos correctos. Para tal objetivo, se debe dominar tales recursos con vistas a usarlos de modo correcto en la comunicación tanto oral como escrita.

2.1.1.1. Componente gramatical

El componente gramatical es el conocimiento lingüístico constituido por los recursos gramaticales y las normas del sistema de la lengua meta que se ha de aprender, con el fin de comprender, interpretar y expresar significados por medio de una lengua correcta. De hecho, todo aprendiz que pretende expresarse por escrito ha de disponer de una competencia gramatical, que incluye primero el dominio de la morfología que concierne la organización interna de las palabras y segundo, la sintaxis que se preocupa por la organización de las palabras en forma de oraciones.

Sin embargo, este componente que se ha considerado como el eje del proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua en general y de la escritura en especial tanto en la

metodología tradicional como en las basadas en el estructuralismo lingüístico, pierde su rango prestigioso y predilecto respecto al dominio de la lengua dejando paso a la comunicación a partir de los años 80. En esto, G. Nieto (1980) afirma que la gramática no puede ser un fin en sí mismo. En la misma línea, D. Cassany (1989: 100) considera la instrucción gramatical basada en los ejercicios mecánicos y de respuesta única de poca incidencia en la adquisición del código escrito.

...saber gramática y conocer los usos de la lengua son dos cosas distintas. Quien domina los usos de la lengua tiene ciertos conocimientos de gramática que son estrictamente los necesarios: la normativa, algunos conceptos teóricos, etc. También sabe muchas otras cosas que no dice la gramática y que son necesarias: sabe cuándo usar su dialecto, o cuándo es preferible usar el estándar, [...] En cambio, quien sólo sabe gramática únicamente conoce una parte reducida de los usos.

Tales postulados dejan entrever la complejidad de la escritura que no se reduce a la normativa sino que implica otros componentes que se han de tomar en consideración como el contexto, es decir, el emisor, el receptor, la situación de comunicación, etc. Krashen (1984) distingue dos funciones de la instrucción gramatical: la primera en estrecha relación con la enseñanza de la expresión escrita que consiste en lo que necesitan los autores a la hora de corregir sus producciones escritas y que permite paliar los fallos conscientemente, es decir, mediante estrategias cognitivas dirigidas hacia la corrección y la segunda que consiste en dar conocimientos sobre el lenguaje en general.

2.1.1.2. Componente léxico-semántico

El componente léxico-semántico se refiere al conocimiento del vocabulario, por una parte, en su aspecto léxico referente a la estructura de las palabras como unidad compuesta por otras unidades denominadas monemas, que a su turno son de dos tipos: lexemas y morfemas y por otra parte, en su aspecto semántico referente a las relaciones entre los lexemas.

El elemento léxico es de dos tipos: el lexema con significado léxico completo de una palabra como la palabra *pan* y el morfema es la unidad que complementa o modifica el lexema con un significado gramatical como *panecito*, *panadería*, *panadero*. Asimismo, se refiere a los préstamos, los neologismos, las expresiones hechas con funciones comunicativas (como *buenos días*, *hasta luego*), los refranes y los elementos gramaticales,

(clases cerradas de palabras como los artículos, los pronombres personales, los demostrativos, los pronombres relativos, los posesivos y las preposiciones).

El elemento semántico se refiere a las relaciones entre los lexemas, tales como la sinonimia, la antonimia, la hiponimia y la hiperonimia y la polisemia, es decir, los distintos sentidos que puede tener una palabra (por ejemplo, la palabra *cubo*: concepto con diferentes sentidos en Geometría y en Álgebra). Así que, D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) abordan el tema del conocimiento del léxico señalando que conocer una palabra implica conocer su pronunciación y su ortografía (sonidos y fonemas), su morfología (forma: género y número) su sintaxis (categoría y regímenes verbales) su semántica (valor semántico según el contexto lingüístico).

Dada la dificultad de la adquisición y el uso adecuado del léxico en la comunicación escrita, numerosos son los trabajos que han abordado el tema en respuesta a las necesidades del alumnado del español como lengua extranjera. A este propósito M. Baralo (2012:7) subraya este tipo de dificultad que puede tener el aprendiz de una lengua extranjera “Para conseguir realizar con éxito todas estas actividades de comunicación, necesita conocer palabras en la lengua en que se expresa, y lo que más suele faltar en una lengua extranjera es justamente la palabra precisa en el momento preciso.” Por su parte, G. Reyes (1998) señala otro tipo de dificultad relativo al caudal disminuido del léxico que da lugar a textos imprecisos y repetitivos por el uso de un vocabulario equivoco. G. Vivaldi (2008: 314)³⁰ considera la palabra como una “materia prima” o “utensilio del escritor” y recomienda al escritor ser preciso en su lenguaje usando un vocabulario frecuente evitando las palabras comodín consideradas por F. Montolío (2000:149) como vocablos “asépticos” dado que ofrecen un sentido vago en los textos. Tras estas aseveraciones, podemos decir que el dominio del vocabulario es una de las condiciones en el logro de una escritura eficaz. En el mismo sentido G. Reyes (1998:163-164) asegura que “Para llegar a versiones concisas, claras y elegantes, tales como nos exige la escritura, debemos tener las palabras más certeras”, razón por la cual aborda el tema desde una perspectiva pragmática apuntando la trascendencia del impacto del género, del registro y de la finalidad del escrito en la selección léxica. Según S. Mata (1997: 51) “El vocabulario refleja el nivel de

³⁰El curso de redacción de M. Vivaldi (2008) es una obra extensa de 539 páginas que se ofrece para todo el que tenga interés en mejorar la redacción y que parte de los errores más frecuentes que se deben tomarse en cuenta a la hora de redactar en palabras de su autor.

habilidad del escritor. Las desviaciones amplias en el uso de las palabras son un índice de falta de cultura”.

Para una selección léxica acertada en los textos escritos, D. Cassany (1995:161) enfatiza unas reglas que se han de tomar en consideración en la producción textual del alumnado: evitar las muletillas y los comodines, seleccionar palabras cortas, sencillas y concretas³¹ que pueden ofrecer alta legibilidad; sustituir algunos verbos como ser y estar y por último, el empleo de los marcadores textuales para poner de relieve la organización textual. Estas mismas operaciones o técnicas que se deben realizar para comunicar lo que realmente se quiere decir se fundamentan en un caudal léxico variado que se nutre de la lectura y la práctica de la escritura. G. Reyes (1998: 161) afirma que:

A medida que, leemos los nuevos términos van entrando en nuestro inconsciente lingüístico, y nos dejan, a veces, apenas una huella de sus significados. Quedan latentes, es decir, ocultos, pero no son inaccesibles. Basta con proponerse utilizar algún día ese residuo precioso que acumulamos gracias a la lectura (o la audición) de buenos textos, y empezaremos a usar más palabras y, por lo tanto, a ser capaces de decir más cosas y de decirlas mucho mejor.

Así que, con su explicación del input léxico mediante la lectura que permanece potencial hasta su activación, la autora pone de relieve el impacto de la lectura de los buenos textos en la adquisición del vocabulario.

2.1.1.3. Componente ortográfico

El auge de la comunicación escrita en las diferentes esferas comunicativas de la sociedad actual concede a la ortografía gran prestigio, dado que representa la cara de los textos. Lectores y escritores consideran que la ortografía es el elemento básico del código escrito y por lo tanto debería dominarse a edades tempranas, por lo que los errores de ortografía perjudican tanto los textos como la imagen de sus escritores al tratarse de los rudimentos de la escritura.

Según la Real Academia Española (2010:9) “...ortografía, palabra de origen griego que etimológicamente significa ‘recta escritura’...”, lo que le otorga un carácter normativo. De hecho, la ortografía se preocupa del conjunto de normas que regulan el uso correcto de las letras, las palabras y la puntuación del código escrito de una determinada lengua. Varios

³¹ D. Cassany (1989: 149-150) nos contrasta dos titulares: “Los universitarios plantearán a los candidatos puntos que deben asumir” y “Los universitarios plantearán reivindicaciones innegociables a los candidatos a rector” el primer ejemplo resulta ambiguo, debido a la palabra “puntos” y el segundo más preciso y adecuado por el uso de la palabra “reivindicaciones”.

estudiosos ³² han tratado el tema a fondo abordando diferentes aspectos como la especificidad de la ortografía en el texto escrito, las funciones, el valor y el impacto de la puntuación tanto en la estructuración del texto como en la orientación de la lectura. Según la Real Academia Española (2010:23):

La ortografía es compañera inseparable de la escritura, así como de la lectura, ya que para descifrar lo escrito es preciso conocer el código ortográfico. El conocimiento y el dominio de la ortografía resultan imprescindibles para asegurar la correcta comunicación escrita entre los hablantes de una misma lengua, al garantizar la adecuada creación e interpretación de textos escritos. No es un simple adorno, sino condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad, en la medida en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación. La ortografía ocupa así un lugar esencial en el sistema educativo, puesto que es indisoluble de la adquisición de las destrezas básicas de la lectura y la escritura, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

Así que, al trasluz de lo que se anuncia, se percibe la importancia del papel de la ortografía tanto en las comunidades discursivas como en la escuela por formar parte de las necesidades del alumno. Por consiguiente, uno de los requerimientos sería tener en cuenta la ortografía en los programas escolares con vistas a lograr el dominio del código escrito en su dimensión tanto lingüística como comunicativa para responder a las exigencias de una sociedad alfabetizada.

Según J. A. Carlos (2010:7) “...la lengua española es una de las más fonológicas en cuanto a la escritura, es decir, que más se aproximan las grafías a los sonidos que representan”, lo que supuestamente deja entender que en el código escrito español, se cometen menos errores en comparación con, por ejemplo, la lengua francesa e incluso árabe en las cuales grafía y sonido distan a menudo.

Ahora bien, respecto a la escritura de la palabra, el sistema ortográfico español puede alterarse por tres tipos de errores. Primero, el uso de la letra mayúscula, el uso de la acentuación y la confusión entre grafía y sonido. El uso de la mayúscula puede causarse por inadvertencia, carencias en cuanto al dominio de las reglas y sus particularidades pero también, para los escritores no nativos, por no disponer de la mayúscula en el código escrito de la LM como es el caso en la lengua árabe. Los errores de acentuación, también pueden impactarse por el código escrito de la LM aunque, generalmente se generan por

³²Entre otros L. Benito (1992), G. L. Torrego (2003), G. Vivaldi (2008), D. Cassany (2002), M. Serafini (2007) y J. A. Carlos (2010).

desconocer las reglas de acentuación. En la ortografía de la palabra, lo que puede plantear problemas y causar errores es la correspondencia entre grafías y sonidos que atañen a los homófonos y parónimos. En el primer caso las palabras con distinto significado y categoría gramatical tienen el mismo sonido y se escriben de modo diferente: *a cerca de*, que significa aproximadamente, casi y *acerca de*³³: que significa sobre (algún tema) errores de confusión ortográfica. En el segundo caso, los parónimos que tienen sonidos casi iguales, es decir, con mínimas variaciones. Como *Barón* que significa título de nobleza y *varón* que significa persona de sexo masculino.

J. A. Carlos (2010) remite las carencias en cuanto a la ortografía principalmente a dos motivos primero, a la ausencia de un sistema de aprendizaje coordinado y metódico para el ciclo; segundo, a la disminución de la lectura y la escritura por la expansión de las nuevas tecnologías y por el impulso de la comunicación vía los medios de comunicación tales como los móviles e internet.

Al tratar del tema de la oralidad y la escritura, W. Ong (1982: 102) contrasta la entonación con la puntuación señalando sus respectivas características tanto en el habla oral como en la escritura.

En el habla oral, una palabra debe producirse con una u otra entonación o tono de voz: enérgica, excitada, sosegada, irritada, resignada o como sea. Es imposible pronunciar oralmente una palabra sin entonación alguna. En un texto, la puntuación puede señalar el tono en un grado mínimo: un signo de interrogación o una coma, ejemplo, generalmente requieren que la voz se eleve un poco.

El autor resalta la naturaleza fonológica de la puntuación, mientras que L. Benito (1992) define el sistema de puntuación como un código de doble naturaleza: ideográfica (representaciones gráficas que comunican una información sin necesidad de palabras) y fonológica son representaciones visuales que transcriben, mediante trazos, diferentes fenómenos sonoros. Para él, la puntuación tiene dos funciones: la respiratoria (sirve de pausa, señalando el caso de la coma entre un sujeto largo y el verbo) y la demarcativa (establecer los límites de las unidades lingüísticas a tres niveles de demarcación: nivel fónico, sintáctico y semántico). Considerando la puntuación como un criterio de evaluación de los textos escritos, se pone de relieve el valor que ésta puede otorgar al texto debido a su buen uso. A este respecto, D. Cassany (1995:175) afirma que la puntuación

³³ Ejemplos sacados de J. A. Carlos (2010: 103, 126).

“...es como el termómetro de la escritura. Solamente echando un vistazo a los puntos y comas de un texto, puedes aventurar una idea bastante aproximada de la calidad general de la prosa.” Además de ser un dispositivo de medición o mejor dicho, de evaluación de la calidad del texto, D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 411) afirman que: “A menudo se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores ortográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor prestigioso social en detrimento de otros conocimientos y habilidades”. De esta forma, la puntuación no es sólo un dispositivo de medición sino que se ha convertido en la característica del buen escritor dado que, su buen uso se identifica al saber escribir y esto sin tomar en consideración los demás aspectos de la escritura.

Se enfatiza también el aspecto pragmático de la puntuación como recurso para la interpretación en la lectura de los textos escritos; G. Vivaldi (2008: 8) la identifica como una materia elástica “Son como las “señales de tráfico” en una gran ciudad. Ayudan a caminar y evitar el desorden”. Respecto a la función de la puntuación, los autores coinciden en que la función principal radica en la organización del texto conforme a su estructura semántica y sintáctica: estructura el texto, agiliza la comprensión y la interpretación del texto, excluye las ambigüedades y modula la respiración. M. Serafini (2007:254) distingue tres estilos: una puntuación *mínima*, propia al alumnado inexperto donde aparecen sólo los puntos y las comas debido a las frases breves; otra *clásica* y rica donde se usan todos los signos de puntuación, lo cual coincide con largos periodos y denota una habilidad en el manejo de la escritura; y la tercera, caracterizada de *enfática* y típica propia de los textos publicitarios e identificada con la abundancia de los puntos.

Entonces para el desarrollo de la competencia en escritura, hemos de considerar la ortografía como contenido trascendental cuyo dominio podría asegurar tanto la corrección como la eficacia de la comunicación. Esta habilidad permite agilizar tanto el proceso de la textualización como el de la revisión.

Respecto al aprendizaje de la ortografía, J. A. Carlos (2010) distingue dos métodos: el dictado y la redacción. Se ha considerado el dictado como un método óptimo pero a condición de que no sea de palabras sueltas excepto en casos concretos como lo señala J. A. Carlos (2010: 9):

Está demostrado que cuando dictamos oraciones, la palabra aparece en su contexto que ayuda a comprender su significado, lo cual facilita su retención, no

solo en cuanto a la ortografía, sino también en cuanto a su significado y relaciones sintácticas. El dictar palabras sueltas, no es un buen método y solo debe usarse en casos muy concretos.

Por lo que se refiere a la redacción pese a sus resultados beneficiosos, su práctica en el aula queda incidental por falta de tiempo, como lo afirma J. A. (2010). Pero por lo general, el aprendizaje de la ortografía según varios didactas se apoya en dos modelos: el deductivo que consiste en memorizar reglas³⁴ y el método inductivo. De hecho, el aprendizaje de la ortografía requiere cierta variación³⁵ en las técnicas de enseñanza.

2.1.2. Dimensión pragmático-textual de la composición escrita

A pesar de su poca incidencia en la producción textual, según los teóricos, el énfasis en la enseñanza de la gramática como componente trascendental en el dominio de la lengua sigue siendo vigente hasta hoy día. Es cierto que el conocimiento de la gramática puede resolver los problemas lingüísticos y asegurar la corrección del texto. Pero, ¿Sería suficiente la corrección?, pues, ciertamente que no, puesto que un texto escrito es un mensaje, una comunicación que ha de ser acertada y que para tal objetivo, aspectos de diversa índole tanto pragmáticos como textuales entran en juego: el contexto con todo lo que incluye: el entorno físico (espacio-temporal) el emisor, el receptor y la intención, además del conocimiento textual relativo a sus propiedades y sus diferentes estructuras semánticas y esquemáticas.

2.1.2.1. Perspectiva pragmática de la composición escrita

La perspectiva pragmática de la composición escrita encierra dos aspectos: funcional y discursivo. El aspecto funcional remite a las funciones comunicativas: las microfunciones³⁶ para el uso funcional de los enunciados que responden a unas intenciones comunicativas como (pedir y dar información, dar órdenes, disculparse, pedir permiso) y las macrofunciones que corresponden al uso funcional del discurso, relativos a las diferentes tipologías textuales como la (descripción, narración, exposición y la argumentación). Mientras que, el aspecto discursivo se refiere a la organización del

³⁴ Este método de enseñanza de la ortografía se ha considerado poco práctico por la función dinámica de la ortografía en el texto. La puntuación de un mismo texto puede presentar diferencias según las intenciones de sus respectivos autores. L. Torrego (2003: 130) señala la mayúscula subjetiva que se emplea en algunas palabras como: Naturaleza, Patria, Humanidad, Nación, etc. sin que responda a las reglas señaladas.

³⁵ En D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 424-425) se puede consultar diferentes tipos de dictados.

³⁶ En la versión adaptada al español de 2007 y disponible en versión digital de "Un nivel umbral" (1979) se presentan las funciones lingüísticas y las formas gramaticales y léxicas correspondientes.

discurso escrito. P. Coivrier y D. Gaonac'h (1996), asientan el texto en tres pilares de naturaleza diferente: la continuidad referencial (al referirse al mismo argumento), la continuidad lógica y argumentativa (referente a la coherencia) y la continuidad enunciativa (relativa al interlocutor y la finalidad del discurso). Por consiguiente, producir textos coherentes y cohesionados requiere tener en cuenta estos tres aspectos.

2.1.2.1.1. Componente discursivo

En la producción del discurso este componente se refiere a la organización y la estructuración de las oraciones en secuencias para la producción de fragmentos coherentes. Por lo tanto, esta capacidad permite asegurar una lógica discursiva y temática. Para A. Reboul y J. Moeshler (1998) la coherencia es la propiedad definitoria del discurso. A este efecto, producir un texto coherente implica la aplicación de las cuatro “meta-reglas” que regulan la coherencia del discurso:

- La meta-regla de *repetición*: al considerar que se trata del mismo argumento en el texto, son necesarios mecanismos de recurrencia como la repetición, la anáfora y la catáfora elementos como que aseguran el desarrollo del tema del texto;
- La meta-regla de *no contradicción* que no admite la contradicción entre los enunciados y los contenidos del discurso;
- La meta-regla de *progresión* que garantiza el desarrollo del discurso mediante el aporte constante de nueva información;
- La meta-regla de *relación* que requiere una relación entre los hechos del mundo enunciados en el discurso.

2.1.2.1.2. Géneros discursivos

El concepto de *género discursivo* es un concepto sujeto a controversia según afirman B. Calsamiglia y V. Tusón (1999) puesto que ha sufrido revisiones en su desarrollo a lo largo de la historia y se ha estudiado desde diferentes puntos de vista. Esta noción se remonta a la antigüedad clásica. Las primeras clasificaciones aparecen con Aristóteles en la retórica clásica griega, así que, se distinguen tres grandes géneros de discursos:

- El género deliberativo para la asamblea, propio a la vida política;

- El género jurídico para el tribunal;
- El género epidíctico propio a las ceremonias.

En la edad media, surgió otra clasificación de tipo literario basada en la tradición de la crítica literaria. De igual manera surgieron tres grandes géneros literarios:

- El lírico poético;
- El épico narrativo;
- El dramático teatral.

Según afirman P. Charaudeau y D. Maingueneau (2002) y M. Peris y otros (2008) esta clasificación se elaboró según la composición, la forma y el contenido (poesía, novela, teatro); también, según la concepción de la representación de la realidad siguiendo a escuelas literarias que pueden ser romántica, realista y naturalista; o según la organización enunciativa de los textos (fantástico, autobiográficos y novela histórica).

En la actualidad y como se han diversificado las esferas de la actividad humana según sea social o profesional, se han multiplicado los géneros discursivos propios a cada comunidad discursiva como el género periodístico, académico, científico, administrativo y publicitario, por ejemplo. J-P. Bronckart (2004) atribuye la aparición de una clase de textos a tres factores: nuevas motivaciones sociales, nuevas circunstancias de intercambio o la aparición de nuevos soportes de comunicación. M. Peris y otros (2008: 255) los define como "...formas de discurso [...] que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas". Esto deja entrever que tales discursos son el fruto de una actividad verbal dentro de una cultura discursiva compartida entre hablantes históricamente reconocibles. Tras un consenso entre los estudiosos en el área de los géneros discursivos, se afirma que los géneros discursivos desempeñan las mismas funciones comunicativas y son reconocibles tanto por su formato externo como por su contexto. Los rasgos normativos y convencionales que les pueden agrupar son de tipo lingüístico y discursivo. M. Bajtín (1982) identifica cuatro factores que determinan el género: los temas, la estructura interna, el registro estilo funcional y la relativa estabilidad de todo ello; así que distingue los géneros primarios que representan todo tipo de conversación y los secundarios que son el resultado de elaboración intelectual: literaria, periodística, y científica. D. Cassany (2006: 24) asigna unas características a los géneros discursivos: son dinámicos, situados, con un propósito, organizados en forma y contenido,

delimitan comunidades discursivas, construyen y reproducen estructuras sociales. Por su parte, Adam (2001) atribuye a los géneros discursivos tres características fundamentales:

- Son reguladores de los enunciados en el discurso y las practicas socio-discursivas de los sujetos;
- Son indispensables tanto en la producción, escritura, como en la recepción, en determinado campo socio-discursivo;
- Son prototípicos, es decir, definibles en términos intencionales más que por criterios estrictos.

Dada la gran incidencia de las características de los géneros discursivos señaladas por Adam (2001) en la producción textual, hemos de considerar los géneros discursivos a la hora de programar la enseñanza del texto en su doble vertiente, es decir, en la comprensión como en la producción, porque lo que se plasma en la realidad futura del alumnado son géneros discursivos que deben producir o comprender. Muchos son los que han estudiado y que saben lengua, pero, incluso los que la han estudiado en la universidad, no llegan a desenvolverse ante una comunicación profesional. A este respecto, E. Montolío (2000: 36) destaca lo que supone ser competente al producir textos escritos:

Un escritor competente debe saber qué género exige la situación comunicativa en la que se encuentra inmerso, así como cuáles son las convenciones sociales y lingüísticas asociadas a este tipo de texto.

Con la misma preocupación por los requisitos del acto de escribir, G. Reyes (1998:17) resalta la relación interpretación-género discursivo:

Como la interpretación de un escrito depende en gran parte de su género, debemos respetar, al escribir, las convenciones genéricas. A veces estas determinan y modifican los significados de las palabras que usamos. [...] Los géneros, que son productos culturales, han codificado las maneras en que se expresan ciertos significados, y por eso provocan expectativas que automáticamente deben cumplirse para lograr la construcción del significado intentado.

La autora subraya así el valor de las convenciones genéricas, que se han de tomar en consideración, en la interpretación de los textos a la hora de escribir. En efecto, un escritor no puede desplegarse en el mundo de la comunicación escrita sin un conocimiento esmero de los géneros discursivos. En la misma visión, Van Dijk (1983: 25) subraya cómo el contexto condiciona la producción textual dando el ejemplo de la administración donde y

según la jerarquía “las órdenes van “hacia abajo” y desde abajo hacia arriba van a lo sumo las peticiones.”

2.1.2.2. Perspectiva textual de la composición escrita

Esta perspectiva se refiere a los aspectos textuales que consisten en lo que es un texto en sus tres características: comunicativa, pragmática y estructural, lo cual implica conocer todo lo relativo a las propiedades, las estructuras y las tipologías textuales.

2.1.2.2.1. Aproximación al concepto de texto

Partiendo de diferentes enfoques en la delimitación del texto³⁷, objeto de estudio, como unidad compleja, los estudios sobre el texto se desarrollan en dos etapas. La primera desde los sesenta y hasta los años setenta asentados en bases estructuralista y generativista al considerar el texto como unidad superior a la oración apoyándose en la descripción gramatical, lo cual da lugar a los estudios de Halliday y Hassan (1976) sobre los mecanismos de cohesión, asimismo en la lingüística funcional³⁸ que pone el énfasis en la función textual como una de las funciones del lenguaje en la que se ve el texto en el proceso de intercambio comunicativo. La segunda etapa parte desde los años setenta y ochenta desarrollada en Europa en la corriente de la lingüística textual. En esta corriente se distinguen: Van Dijk (1977, 1978, 1980) con sus estudios sobre las estructuras textuales (la microestructura, la macroestructura y la superestructura), Kintsch (1977) con los mecanismos de comprensión, Beaugrande y Dressler (1981) con las propiedades textuales, Adam (1990, 1992) con los tipos y secuencias textuales y Charrolle (1983) con sus estudios sobre la coherencia.

Para aclarar la noción de texto y eludir toda ambigüedad sobre lo que es un texto Beaugrande y Dressler (1981:11) afirman que el requisito fundamental del texto reside en su *textualidad* y no en su gramaticalidad; de hecho, empiezan por señalar lo que no es texto (una suma de palabras, oraciones o párrafos...o superoración). A través de las siguientes aseveraciones se delimita el texto como unidad lingüística compleja y no como el resultado de un suplemento secuencias lingüísticas. Más allá de estas concepciones puramente

³⁷ El texto ha sido objeto de estudio de la semiótica considerado como secuencias de signos que produce sentido. Benveniste (1977) lo que produce el sentido es el funcionamiento textual. De hecho, la semiótica textual indaga lo que los signos hacen más que lo que los signos representan en la actividad textual.

³⁸ Halliday y Hassan al apoyarse en la gramática sistémico-funcional consideran el texto como unidad semántica.

lingüísticas, y tras un esmero estudio sobre el desarrollo de la lingüística del texto hasta entonces E. Bernárdez (1982:85) define el texto como:

...la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Así que con su extensa revisión de la aproximación a la noción de texto, E. Bernárdez (1982) pone de relieve el carácter social del texto dotándolo de una dimensión comunicativa y de otra pragmática además de su estructuración. Asimismo, J-P. Bronckart (2004: 48) atribuye las mismas características considerando el texto como “**unidad comunicativa** de rango superior”.

2.1.2.2.2. Propiedades del texto

Para que un texto se pueda considerar como tal, ha de reunir unos requisitos de textualidad denominados propiedades textuales. De esto podemos decir, que cuando nos enfrentamos a la actividad de escribir textos, se requiere un dominio óptimo de la coherencia, cohesión, adecuación³⁹ y corrección para el logro de una producción textual eficaz.

i. La adecuación: es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hemos de usar en una situación dada, lo cual implica adaptarnos al contexto discursivo. Dicha propiedad depende de tres factores: primero, el receptor al que se dirige el texto. Considerada como cualidad de un buen escrito L. Sánchez (2010: 58) afirma que la adecuación basada en el receptor tendría que ser inherente “...a sus conocimientos previos, capacidades, expectativas e intereses”. Asimismo, la relación entre emisor y receptor. De hecho, podemos decir que no se dirige a un profesor de igual manera que a un amigo en cuanto al tratamiento y a la elección del vocabulario. Segundo, la situación en que se produce el texto tiene una incidencia en sus aspectos tanto lingüísticos como pragmáticos. Y tercero, el canal oral o escrito por el cual se transmite el mensaje porque aquí también surgen las marcas distintivas de los respectivos canales, además de las características

³⁹Halliday y Hassan (1976) presentan la adecuación como un requisito para la textura de un texto además de la cohesión.

diferenciales como la modalidad dialectal o estándar. De ello, se puede calificar de adecuado, un texto cuando se consigue el propósito comunicativo (informar, argumentar, felicitar), y se mantiene tanto el grado de formalidad como el de especificidad. Entonces, al enfrentarse a la producción textual uno de los requisitos, sería la adecuación, lo cual significa disponer de un conocimiento lingüístico y sociolingüístico bastante amplio para poder desenvolverse según la situación comunicativa.

ii. *La coherencia*: es una propiedad textual que se define como la estructura profunda del texto, es decir, al nivel del sentido; se concibe como de naturaleza pragmática puesto que concierne la interpretación de la información. Se habla de coherencia cuando se comunica la información pertinente. Beaugrande y Dressler (1981) sostienen que la continuidad del sentido está en la base de la coherencia. Nicole Delbecque⁴⁰ (2006:233) distingue dos tipos de coherencia: referencial y relacional, según él:

Para marcar la coherencia de un texto, existe esencialmente dos formas: haciendo regularmente referencia a las mismas entidades, se obtiene la coherencia referencial; relacionando diferentes partes del texto, se establece la coherencia relacional. Ésta, se apoya en relaciones de coherencia como las de “causa-efecto” o de relación de “contraste”.

A la luz de lo expuesto, la coherencia referencial puede localizarse dentro del texto y se denomina referencia endofórica (anafóricas o catafórica) que cobra su sentido en el contexto textual y puede ser; en otros casos exofórica o deixis que cobra su sentido en la situación al referirse a elementos fuera del texto. Mientras que, la coherencia relacional relativa a las relaciones de causalidad de consecuencia entre las partes del texto que aseguran la comprensión y la interpretación se alcanza al conectar las partes del texto.

E. Bernárdez (1982) concibe la coherencia como una condición para la interpretación del texto como unidad. Los estudiosos de la lingüística textual han distinguido dos tipos de coherencia: la coherencia global y coherencia pragmática: la primera parte de la perspectiva de Van Dijk (1977, 1978, 1980) que considera el texto como unidad global superior llamada macroestructura⁴¹. Ésta representa el tópico o el contenido del texto en su

⁴⁰ La traducción del texto original es nuestra. « Pour marquer la cohérence d'un texte, il y a essentiellement deux façons: en faisant régulièrement référence aux même entités, on obtient la **cohérence référentielle**; en reliant entre elles différentes parties du texte, on établit la **cohérence relationnelle**. Celle-ci s'appuie sur des *relations de cohérence* comme la relation de « cause à effet » ou de relation de « contraste ».

⁴¹E. H. Martin (2010) elabora un programa de comprensión de textos y estrategias de expresión basado en el estudio de las diferentes estructuras textuales (superestructura y macroestructura).

forma sintetizada. Para Van Dijk (1983:59-61)⁴² la macroestructura se alcanza mediante la capacidad de resumir y recuerdo de un texto mediante varias operaciones mentales de comprensión regidas por cuatro macrorreglas de supresión, selección, generalización e integración:

- *Macrorregla de omisión o supresión:* esta operación consiste en eliminar la información secundaria y mantener sólo lo relevante.
- *Macrorregla de selección:* en esta Macrorregla se centra en seleccionar la información relevante para ir hacia la comprensión global del texto con lo esencial.
- *Macrorregla de generalización:* en este proceso se tiende a generalizar los aspectos comunes del discurso
- *Macrorregla de construcción o integración:* operación por la que se integra o se reúne

la información de varios enunciados en uno. Son operaciones complementarias a la anterior. Esta última Macrorregla puede resumirse en un solo concepto que traduce el tópico del texto, mientras que la segunda pone el énfasis en los procesos de producción y de interpretación desde un enfoque cognitivo, es decir, la interrelación entre las intenciones y las inferencias de los interlocutores. A este propósito, G. Reyes (1998: 131) afirma que:

La coherencia es, por lo tanto, el resultado del trabajo conjunto del texto y de su lector. Ya que hemos visto que ningún texto “dice” todo: por lo general, un texto es como un iceberg, que muestra solo una parte minúscula de su volumen. En el proceso de la interpretación, el texto guía al lector, de modo que este saque sentido de lo que lee, y que este sentido se parezca al que quiso transmitir el autor. La coherencia surge de la interacción entre la estructura de dicho texto y la interpretación del lector, que ha de contar con datos contextuales.

En esta cita se percibe la coherencia a través de la organización lógica y la interpretación. De hecho, se distinguen dos condiciones básicas: la primera tiene que ver con la estructura significativa que requiere una organización lógica, armonía sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes, la segunda concierne su significado interpretable. En resumen, se puede decir que tales concepciones van al mismo encauce, es decir, la naturaleza pragmática de la coherencia dirigida al sentido, es decir, para la interpretación.

iii. La cohesión: es la propiedad que se refiere a las relaciones a nivel de la superficie textual, es decir, entre las palabras, frases y párrafos. Tales relaciones, se aseguran mediante diversos mecanismos de orden gramatical y léxico, es decir, mediante los

⁴² La obra titulada La ciencia del texto de (1983) es la versión española traducida por Hunzinger Sibila de la obra original (1978) bajo el título *Tekstwetenschap. Eeninterdisciplinaireinleiding*.

conectores textuales (las conjunciones y las locuciones conjuntivas y los organizadores textuales (adverbios o expresiones nominales) que facilitan el proceso de comprensión del discurso. Según J. Lozano y otros (2009: 22) la cohesión se considera como un elemento de la coherencia en un nivel superficial. La cohesión puede asegurar tres tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Desde una orientación cognitiva, Beaugrande y Dressler (1981) presentan un modelo de cohesión dinámico basado en redes cognitivas⁴³. Según ellos, la cohesión permite el acceso a los elementos lingüísticos siguientes; de esta forma, la cohesión mantiene activada en la memoria la información relevante, lo que explica la comprensión en tiempo real del texto que se está leyendo.

Entre los recursos que aseguran la cohesión textual, podemos citar: *las anáforas* y *las catáforas* como mecanismos gramaticales, permiten retomar la información evitando la redundancia de los vocablos mediante la sustitución por medio de pronombres y adverbios. Los recursos anafóricos pueden ser pronombres personales, posesivos o adverbios y remiten a un elemento anteriormente citado, pero cuando remiten a un elemento citado posteriormente, se denomina catáfora. Por su parte los *deícticos* y la *elipsis* son recursos de referencia que dependen del contexto de comunicación, estos pueden ser deícticos personales (yo), espaciales (allí) o temporales (ahora). En esta perspectiva, W. Klein (1989) afirma que el principio de los deícticos funciona de la misma manera en todas las lenguas, lo que parece muy importante, en la medida en que los conocimientos lingüísticos adquiridos en la lengua materna pueden facilitar el acceso a la lengua española (Bouchiba: 2005). Y por último *los conectores pragmáticos* que corresponden a diferentes categorías gramaticales, como las conjunciones de coordinación y subordinación, y diversos tipos, como los conectores *argumentativos*. Los conectores organizan el discurso enlazando sus partes y sirven tanto para dirigir las intenciones del emisor en la producción como para guiar la interpretación en la recepción.

iv. La corrección: se entiende por corrección, la ausencia de todo tipo de error (gramatical, ortográfico, léxico estilístico, etc.) en los escritos. En la producción textual, contrariamente a la expresión oral en la cual se puede admitir ciertos fallos, se requiere un grado superior de corrección dadas las exigencias de rigor en los textos escritos. Los errores que se pueden cometer en los textos escritos los debilitan. Según D. Cassany (1995:121):

⁴³ Véase las redes cognitivas en Beaugrande y Dressler (1981) capítulo (XV, V, IX).

Como cualquier otra construcción, la frase a veces presenta grietas y resquebrajaduras que hace tambalear el edificio del texto. Las faltas de redacción despilfarran la fuerza expresiva de la prosa, rompen su sinuosidad sintáctica, crean vacíos semánticos, provocan ambigüedades y, en definitiva, arriesgan el éxito final de la comunicación. La prosa se vuelve coja, dislocada, minusválida.

En esta perspectiva, se reúnen los defectos de la escritura bajo el título de “prosa disminuida” identificando unas faltas más corrientes de la redacción, que se denominan solecismos⁴⁴ relativos a todo tipo de error que no respeta las normas gramaticales: los barbarismos léxicos, los calcos sintácticos de otras lenguas, las frases incoherentes y ausencia de concordancia de número y género.

Los enfoques actuales enfatizan la corrección junto con la fluidez puesto que se dispone de bastante tiempo para procesar la lengua escrita, mientras que en las metodologías tradicionales se privilegia la corrección. La corrección gramatical es escribir respetando las normas de la lengua, es decir, bajo una gramática prescriptiva o normativa. Normas sobre cómo se escriben las palabras, como se puntúan los textos, las formas de las palabras, sobre la combinación de las palabras. A pesar de que los nuevos enfoques de enseñanza, ponen más énfasis en los aspectos pragmáticos y estructurales de los textos, no descuidan los aspectos lingüísticos que aseguran la corrección de los escritos, salvo que, se les aproxima conjuntamente en el tratamiento de los textos, es decir en las clases de lectura y de escritura.

En esto, A. Camps (2003:39) propone que se estudian los aspectos lingüísticos en el transcurso de la secuencia didáctica de escritura: “...los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva”. Para la autora los contenidos lingüísticos no deberían anteceder a la producción textual y estudiarse de modo atomístico y separado, porque en la globalidad de la actividad de la redacción, las acciones cobran sentido, es decir, que aprender gramática para el texto que se produce resulta más significativo que aprender gramática para dominar la lengua.

⁴⁴ D. Cassany (1995:121-130) los identifica bajo las siguientes denominaciones: *Silepsis*: error relativo a la concordancia, *anacoluto*: error relativo a la discontinuidad de frases, *pleonasmos*: error de redundancia y *anfíbolos*: relativo a la ambigüedad de doble sentido.

2.1.2.2.3. Tipología textual según Werlich y Jean Michel Adam

La tipología textual constituye un recurso valiosísimo en la didáctica del texto⁴⁵, así que se presenta al alumnado un contenido clasificado según criterios tanto lingüísticos como pragmáticos. Lo cual pone de relieve los mecanismos lingüísticos como el uso del léxico, los tiempos, los conectores pragmáticos como la intención del autor, la denotación, la connotación y discursivos como la estructuración y organización del discurso.

Según L. Loureda (2003), se puede señalar tres modalidades de clasificación de los textos y esto según su punto de partida: las primeras parten desde propiedades verbales de los textos, las segundas consideran las propiedades pragmáticas, es decir, apuntan la intención, el hablante, la relación entre los interlocutores; y las terceras combinan entre ambas orientaciones. L. Loureda (2003: 60) afirma que "...en los textos hay más que palabras: hay un hablante, un oyente, un contexto, una función, un medio de comunicación y una finalidad o función. Son, en definitiva, hechos pragmáticos".

La tipología propuesta por Werlich⁴⁶ (1975) ha tenido gran incidencia en la didáctica del texto, se basa en dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones. Werlich empieza por distinguir entre textos ficcionales y no ficcionales; después, distingue cinco tipos de textos (descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción). A partir de sus trabajos sobre las estructuras textuales, sostiene que la forma (secuencia) de los textos está en estrecha relación con procesos de categorización de la realidad por medio del pensamiento, es pues una tipología de carácter cognitivo.

Adam, quien percibe el texto como una estructura compuesta por secuencias, retoma los cinco tipos de Werlich y añade tres más: el conversacional, el predictivo y el retórico. Para Adam, el criterio fundamental es la función o sentido y no el proceso cognitivo. Ej: el argumentativo persigue convencer. En 1992 Adam los reduce a cinco: narrativo, descriptivo, argumentativo explicativo y dialógico/conversacional. A Adam se le debe el mérito de sus hallazgos que consisten en que los tipos de textos no son esquemas o categorías a las que se pueden reducir todos los discursos, sino más bien formas prototípicas que se combinan dentro de un texto. Un texto puede contener diversas

⁴⁵ Véase la serie de manuales relativos a la tipología textual de Hernández, G.; Rellán, C. (1999) y G. Hernández (2010).

⁴⁶ Citado en L. Loureda (2003).

secuencias narrativas, dialógicas y descriptivas a la vez. Así pues, el criterio de clasificación ya no es la función sino la organización de las secuencias de cada tipo.

2.1.3. Dimensión cognitiva de la composición escrita

En esta dimensión, la composición escrita se aborda desde la perspectiva cognitiva, es decir, como actividad mental. De hecho, su estudio requiere aproximarse a los procesos cognitivos y metacognitivos de su realización y sus respectivas estrategias que se ponen en práctica en el transcurso de la actividad.

2.1.3.1. Cognición

El término cognición proviene del latín *cognoscere*, que significa conocer. Es la capacidad del ser humano de percibir el mundo que le rodea por medio de los sentidos. Según L. Padilla y otros (2016: 26) “...término en su forma más simple significa conocimiento, pero puede implicar el resultado del procesamiento de la información a partir de la percepción”. Gracias a las diferentes memorias (sensorial, de trabajo o a corto plazo y a largo plazo) la cognición percibe, registra, almacena y recupera la información.

2.1.3.1.1. Componentes cognitivos

La memoria es una facultad humana que almacena todo tipo de información sea conceptual o procedimental. Gracias a los estudios cognitivistas se ha demostrado que la función de la memoria no se limita al almacenamiento de la información sino que está constituida por una serie de sistemas con diferentes funciones tanto a nivel del procesamiento de información como a nivel del almacenamiento de dicha información. Se distinguen así la memoria sensorial, la memoria operativa y la memoria a largo plazo. Estos tres tipos de memorias desempeñan un papel relevante en la actividad de escritura.

- *La memoria sensorial* es de gran capacidad, almacena la información recibida por los órganos de los sentidos y proporciona una representación isomórfica de la realidad. En esta memoria se distinguen dos tipos de memorias: la memoria icónica y la memoria ecoica. La memoria icónica registra la información visual, dicha información pasa a la memoria de trabajo sólo cuando atrae la atención o cuando se le presta atención con intención. Por su parte, la memoria ecoica se encarga de retener la información auditiva. Una de las actividades que realizamos los profesores para activar la memoria de trabajo de los

alumnos, muy a menudo en las clases de gramática por ejemplo, se escribe el elemento que se quiere estudiar con colores diferentes (generalmente con el color rojo). Esta estrategia ayuda a dirigir la atención de los alumnos y por lo tanto, procesar la información pertinente.

- *La memoria operativa* o memoria de trabajo retiene la información durante la ejecución de la actividad cognitiva. Su función principal es la comprensión de la tarea, la formulación de los objetivos inmediatos y la resolución de problemas. Debido a su capacidad limitada, selecciona y recupera la información de la memoria a largo plazo en función de lo que recibe del ambiente. Esta memoria sirve de puente entre la memoria sensorial y la memoria a largo plazo, de hecho, se procesa la información pertinente y se recupera conforme a esta la información de la memoria a largo plazo.

- *La memoria a largo plazo* es la que retiene todo tipo de información (conocimiento del mundo, conceptos, experiencias, técnicas y estrategias de actuación) de toda la vida, su capacidad es ilimitada. Según Padilla, L.; A. y otros (2016: 61) esta memoria “Se divide en dos tipos, declarativa y de procedimientos”:

- *La memoria declarativa* a su vez se divide en dos memorias, la episódica y la semántica. Esta memoria almacena la información del conocimiento del mundo: hechos, sucesos, fechas y experiencias en la memoria episódica), y los conceptos en memoria semántica.

- *La memoria procedimental* se encarga de almacenar el conocimiento procedimental, es decir, el conocimiento que sirve especialmente para la ejecución del aprendizaje de diferentes habilidades que se activan en el transcurso de la realización de las tareas. Estas pueden ser tareas de escritura, de lectura y de resolución de problemas en general. A. Zabala y otros (2008: 12-13) distinguen cuatro condiciones en el aprendizaje de los procedimientos: la realización de acciones, la ejercitación, la reflexión sobre la propia actividad y la aplicación en contextos diferenciados.

- *El conocimiento del proceso* S. Mata (1997: 44) en el concepto de la escritura se distinguen tres tipos de conocimientos:

- Declarativo sobre escritura;
- Procedimental: conocimientos sobre cómo producir el texto;
- Condicional: sobre qué estrategias seguir para producir un determinado texto.

El conocimiento declarativo concierne primero el conocimiento de los temas sobre los cuales se ha de escribir, es decir, todo lo que se relaciona a determinados temas, además del conocimiento lingüístico, textual y discursivo.

El conocimiento procedimental es el que se relaciona con los procedimientos como los procesos que se ponen en juego, las estrategias cognitivas para conseguir la tarea de escritura.

El conocimiento condicional concierna los procesos metacognitivos que ponen en marcha para tomar decisiones acerca de lo que se quiere realizaren un momento dado.

2.1.3.1.2. Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos son las actividades de pensamiento del sistema nervioso central. Estos procesos se dividen en dos tipos, los básicos y los superiores. Los primeros son comunes a todas las especies y se relacionan con la memoria y la sensación, mientras que los superiores son propios a los seres humanos y se relacionan con el lenguaje y el pensamiento. Los procesos superiores están en el centro de las situaciones de resolución de problemas y de hecho en el proceso de la composición textual que se pone en marcha durante el transcurso de la tarea de la composición escrita. El proceso de composición escrita se compone de tres procesos: la planificación que abarca la fase de pre-lineal y los planes, la textualización con las lecturas intermedias y la revisión con las lecturas selectivas.

i. El proceso de *planificación*: pasa por tres fases (la representación mental, la generación de ideas y la organización de las ideas):

- Primero, en la representación mental, el aprendiz se focaliza en el espacio conceptual y retórico para poder elaborar una representación mental del texto que ha de escribir. Por lo tanto, piensa en qué escribir y cómo hacerlo. Para tal objetivo, el aprendiz empieza, por un lado, por recuperar su conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo (declarativa y procedimental). Esta representación gráfica, como primer lanzamiento, se anota en forma de palabras, esquemas, frases, ideas y por otro lado; en tipos de audiencias, características textuales y discursivas y los objetivos y en los esquemas textuales.

- Segundo, en la fase de la generación de ideas, gracias a la memoria de trabajo, el aprendiz actualiza la información almacenada en la memoria a largo plazo y selecciona la información “pertinente”, es decir, relativa al texto que se pretende producir.

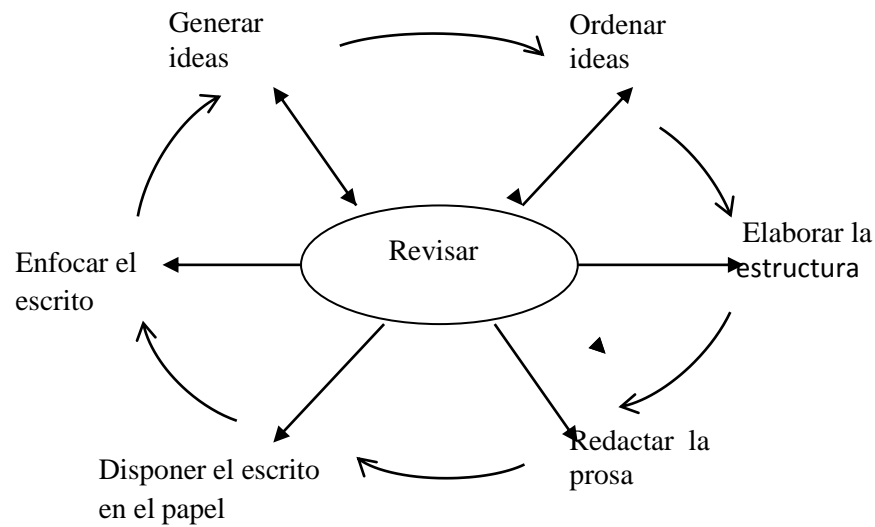
-Y tercero, en esta fase se organizan y se categorizan las ideas en forma de plan estructurado en bloques (introducción, desarrollo y conclusión) que reflejan la primera versión del significado del texto.

ii. La *textualización*: es el proceso de redacción propiamente dicha, es decir, la transformación de la configuración esquemática en forma discursiva de un texto coherente y cohesionado. De hecho, teniendo en cuenta las expectativas y objetivos fijados para la enunciación, se procede a la selección de las formas verbales que han de responder a las exigencias y convenciones del lenguaje escrito.

iii. La *revisión*: permite al aprendiz evaluar, diagnosticar y operar. En la revisión, el aprendiz efectúa dos tipos de evaluaciones: una evaluación global y otra local. En la primera, trata de contrastar el texto producido con el plan previo y los borradores para verificar su consonancia con la configuración pre-lineal, luego, pasa a una evaluación más local, en la cual identifica y localiza de modo selectivo los errores, imperfecciones y carencias de tipo lingüístico, pragmático y textual. A este efecto, va corrigiendo mediante técnicas de supresión, sustitución, transformación y reformulación del escrito.

Para D. Cassany (2002: 231), “la revisión no representa una mera técnica o supervisión del texto final, sino una actitud de escritura y un estilo de trabajo”. Con este propósito, el autor concibe la revisión como un proceso que interviene en todo el transcurso de la composición escrita y no sólo al final del texto. Por lo tanto, califica la revisión como un estilo de trabajo. De este modo, el aprendiz va revisando a medida que produce su texto como lo vemos en el esquema siguiente:

Figura Nº 5: Modelo de revisión según D. Cassany (2002: 231)



En este esquema, se percibe la revisión como proceso dinámico y en perpetua interacción con los demás subprocesos. Por consiguiente, se ve su relevancia en cuanto al grado de control y de evaluación en la producción textual. Esta concepción de la revisión resalta una actuación estratégica debida a la intervención de la metacognición.

2.1.3.2. Metacognición

La metacognición como concepto que se refiere al conocimiento y la regulación de la cognición es un objeto de estudio de la psicología cognitiva introducido por Flavell en 1976. Este nuevo campo de estudio surgió en los años setenta y se ha desarrollado a lo largo del siglo XX. En psicología, se estudia el impacto de la metacognición en las acciones y actuaciones conscientes⁴⁷ del sujeto en la resolución de problemas, es decir, como se planifica, controla y se evalúa la tarea. Tales planteamientos han desembocado en el estudio de las estrategias que permiten encaminar la tarea de manera deliberada y planificada hacia una meta. Estos estudios se desplazaron a otros campos como la pedagogía y la didáctica con vistas a indagar los procedimientos más eficaces tanto para el aprendizaje como para la enseñanza.

⁴⁷ E. Martí (2002) señala la diferencia entre la actividad consciente e intencional que consiste en encadenar una serie de procedimientos para el logro de una meta y las secuencias automatizadas de acciones, técnicas, destrezas, habilidades y hábitos puestos en juego en la realización de una tarea.

Los trabajos de Flavell se desarrollan en tres etapas. En sus inicios Flavell (1971) especialista en psicología infantil, (citado por Williams y Burden, 1999) empieza por estudiar la metamemoria en sus diferentes aspectos. En 1976 introduce el concepto de metacognición bajo la acepción del conocimiento que tiene el sujeto sobre su pensamiento, es decir, el conocimiento de uno mismo y del funcionamiento de sus propios procesos mentales, es decir, el conocimiento sobre la actividad cognitiva y por último, se concibe la metacognición como la regulación de la cognición y la regulación de los procesos cognitivos, relativos al aspecto procedimental del conocimiento, implicados en la actividad y que permiten vincular las acciones hacia una meta. Lo cual genera otro campo de estudio que son las estrategias cognitivas y metacognitivas justamente por orientación hacia la meta que requiere procesos de planificación, control y evaluación para su alcance. En 1987: Flavell distingue tres categorías de conocimiento metacognitivo:

i. Conocimientos sobre la persona: éstos pueden ser intra-individuales, interindividuales o universales. Los primeros conciernen los conocimientos y creencias que tiene el sujeto sobre sí mismo como aprendiz. Ciertos aprendices son conscientes del modo más conveniente para ellos para un estudio eficaz, por lo tanto, están conscientes de su incapacidad de apoyarse en la memorización de sus clases; los interindividuales pueden ser conocimientos del otro, como aprendiz puede hacer comparaciones con sí mismo y los demás alumnos, como lo afirma L. Saint-Pierre (1994); mientras que, los universales se relacionan con el conocimiento del pensamiento humano en general.

ii. Conocimiento sobre la tarea: este conocimiento concierne las dimensiones y las exigencias de la tarea. Permite al aprendiz percibir y diferenciar entre las tareas complejas y las más simples, es decir, las que requieren de reflexión: uso de estrategias, control y autorregulación y las que se basan en la memoria o en técnicas simples.

iii. Conocimiento sobre las estrategias: la manera de ejecutar una serie de acciones para resolver una tarea incluye estrategias cognitivas (relativas a la ejecución) y metacognitivas referentes a la gestión de la actividad, es decir estrategias de control y autorregulación.

J. Burón (2002:24) afirma que “Si consideramos que la esencia de la metacognición es el conocimiento de nuestra propia mente y que ésta dirige gran parte de nuestra conducta, debería estudiarse la relación que hay entre metacognición y conducta” esto es, la metacognición no se limita sólo al conocimiento de uno mismo, sino que incide en la

actuación de los individuos. De hecho, se puede decir que su importancia es capital tanto en el aducto como en el educto, puesto que se encarga de la autorregulación y de la evaluación del funcionamiento de los procesos mentales superiores a la hora de procesar todo tipo de información tanto en la recepción como en la producción. En ambas situaciones, su función es saber qué es lo que se quiere lograr y cómo lograrlo. Dicho de otra forma, la metacognición es la conciencia que permite al aprendiz, por un lado, determinar el objetivo de la tarea que debe realizar y las estrategias que debe emplear para lograrlo, y por otro lado, controlar la ejecución de la actividad de la actividad de la escritura respecto a la actividad de reescritura. J. Burón (2002: 105) afirma que:

Tachar una frase, o un párrafo, para volver a escribirla mejor es una experiencia suficientemente conocida por todos; pero es posible que a muchos no se les haya ocurrido pensar que no podrían hacer esta operación de escribir/ borrar/volver a escribir si no hubieran desarrollado de alguna forma la metaescritura; es decir, si no hubieran desarrollado la capacidad de tomar conciencia de que su redacción original no era adecuada...

En resumen, la metacognición tiene cuatro especificidades: el conocimiento de los objetivos por medio del esfuerzo mental, la elección de las estrategias conforme con la situación para el logro de la meta, el control del proceso de ejecución y por fin, la evaluación de los resultados obtenidos. Esto nos lleva a concluir que en la escritura se entrelazan los objetivos de la tarea (qué y para qué se escribe) con la regulación para la consecución de los objetivos (cómo se escribe). E. Martí (2002) advierte que los conocimientos conceptuales, textuales y de contenido no pueden garantizar que se resuelva la tarea de lectura y de escritura. De hecho, parece obvio que a estos hemos de agregar otra clase de conocimientos de tipo procedimental. Esta dilatada investigación en el campo de la metacognición ha repercutido en la enseñanza dando lugar a nuevas orientaciones a nivel epistemológico como a nivel de la praxis.

2.1.3.3. Estrategias cognitivas y metacognitivas

La *estrategia* es un término de origen griego. Su acepción más común se relaciona con el sector militar (arte de dirigir las operaciones militares); la acepción que adoptamos para nuestro trabajo es la que implica planificar una tarea, una actividad o un proyecto con el objetivo de lograr su realización. Para Ph. Meirieu, 1987: 128) “se habla de estrategia cuando se ponen en juego o en interacción las capacidades y los conocimientos para lograr un objetivo”. En las estrategias, las capacidades y los conocimientos de diversa índole van conjuntamente hacia un objetivo fijado conscientemente, lo que demuestra que el uso de

las estrategias es deliberado y propio a cada situación. Respecto a las estrategias de pensamiento, J. Mayor (1995:45) resalta el uso de las estrategias en las diferentes fases del proceso de pensamiento:

El proceso de pensamiento incluye tres fases esenciales: 1) el planteamiento [...]; 2) la ejecución del plan [...] y 3) la contrastación para verificar si se ha alcanzado el objetivo. En cada una de estas fases se pueden utilizar diferentes estrategias -para descubrir el problema o definir los datos, para hacer conjeturas, para aplicar reglas o probar esas conjeturas, para verificarlas-. El concepto de estrategia es intrínseco a la propia actividad de pensar en cuanto que es activa, que planifica, que va más allá de lo dado y que revisa.

Como lo observamos, las estrategias son inherentes al pensamiento activo, de hecho, actúan en todas las fases del pensamiento, desde el planteamiento hasta la verificación, tal cual lo vemos en el proceso de escritura. Para Álvarez y otros (2003) las estrategias, percibidas como guías de las acciones que hay que seguir, son siempre conscientes e intencionales.

Las estrategias se manifiestan en el comportamiento que adoptan los aprendices en la resolución de problemas de sus tareas. Adoptan estrategias según los pasos que se les presentan, trabajan de modo selectivo, usan borradores y tienen versiones intermedias. Ese comportamiento estratégico atestigua de una madurez cognitiva y una autonomía del aprendiz.

En la composición escrita, se distinguen dos tipos de estrategias: las cognitivas, es decir, las que encaminan la resolución de problemas hacia el objetivo y las metacognitivas que se encargan de controlar el proceso de escritura con un carácter intencional y consciente. Cabe señalar que cada proceso, tiene sus propias estrategias que se ponen en juego como lo sintetiza el grupo Didactext:

Tabla N° 6: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.
Grupo Didactext (2003: 94-95)

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales
Planificación (Leer para	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.	Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar

saber) Producto: esquema y resúmenes	Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.	estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Así que, en la primera fase que concierne el acceso al conocimiento, observamos que las estrategias cognitivas se encargan de buscar información para el texto que se va a escribir, esta puede ser previamente almacenada o recopilada mediante la lectura acerca del tema (qué se escribe). También, se pretende definir la audiencia (para quién se escribe) y las intenciones (para qué se escribe). Para ello, se recuerda toda información relativa a las características discursivas y textuales. Mientras que las estrategias metacognitivas examinan y evalúan y por último, analizan los logros y las carencias en cuanto al conocimiento del cual se dispone y las capacidades del escritor mismo, para evaluar el desarrollo del proceso de redacción y las estrategias seleccionadas al respecto.

En la segunda fase de planificación, las estrategias cognitivas se encargan de seleccionar lo necesario para el texto a partir de todo lo recuperado de la memoria a largo. Se manipula conscientemente la información mediante su selección, categorización y jerarquización con el fin de llevar a cabo la primera versión del significado del texto que responde a las intenciones previamente adoptadas. Por lo que se refiere a las estrategias metacognitivas se encargan de supervisar la ejecución de los diferentes procesos.

En la fase de la producción textual, se pone en aplicación el conocimiento previo relativo al funcionamiento de los géneros discursivos con todo lo que conlleva como implicaciones lingüísticas, pragmáticas y textuales. A este efecto, se concreta el discurso lineal en borradores y textos intermedios. Respecto a las estrategias metacognitivas, su rol concierne la supervisión y la puesta en marcha del desarrollo del texto.

La revisión consta de dos tipos de estrategias cognitivas: las que se ponen en marcha para diagnosticar los fallos mediante la lectura selectiva y las que se adoptan para la corrección de modo selectivo también, dado que no se puede corregirlo todo de un golpe o a partir de una sola lectura. Por lo que se refiere a las estrategias metacognitivas, estas, apuntan la gestión y el control del procedimiento selectivo de la revisión.

Conclusión

En este capítulo hemos tratado las dimensiones lingüística, pragmático-textual y la dimensión cognitiva de la composición escrita. Estas, nos han servido para aproximarnos a la producción textual en toda su complejidad. En efecto, para poder escribir, se ha de dominar los aspectos formales de la lengua; los aspectos pragmáticos, los conocimientos textuales además de los procesos de producción y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas.

Como lo hemos visto, las nuevas tendencias en la didáctica de la escritura resaltan las insuficiencias del componente gramatical basado en la ejercitación mecánica en la adquisición del código escrito. De hecho, dada su incidencia en la actividad verbal y teniendo en cuenta las necesidades del alumno en cuanto a una escritura significativa y real, se prevalecen otro tipo de constituyentes tales como los recursos pragmáticos y textuales relativos a los discursos que responden a las exigencias de las comunidades discursivas y los textos como unidad comunicativa. De este modo, y para el logro de una producción textual eficaz, los contenidos se han complementado con la aproximación al

contexto, a las tipologías, las estructuras y propiedades textuales como la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección.

El interés por las dimensiones discursivas y textuales que conforman una visión del texto como producto parece aún restringido y por lo tanto, insuficiente para el cumplimiento de los requisitos de la producción textual. De hecho, se complementan dichas dimensiones por la perspectiva cognitiva que percibe la producción escrita como actividad mental, que requiere la puesta en marcha de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la actividad de escritura. Asimismo, las estrategias cognitivas que permiten planificar, textualizar y revisar la redacción y las estrategias metacognitivas que posibilitan la supervisión y el control de toda la actividad de redacción.

Capítulo III

Fundamentos didácticos de la enseñanza de la expresión escrita

Introducción

Cabe destacar que, tanto el estatus como las aproximaciones metodológicas de la expresión escrita derivadas de la diversidad de los estudios sobre la enseñanza de la producción textual, parten desde diferentes concepciones teóricas que podrían ser o puramente lingüística (que tiene en cuenta el producto final) o cognitiva (que atiende los procesos cognitivos en la producción textual) o sociocultural (que se fundamentan en la interacción como requisito básico para el aprendizaje).

Tales postulados, nos llevan a percibir las diferentes orientaciones didácticas de la expresión escrita en lengua extranjera que consideran la escritura, primero, como un instrumento para la evaluación del grado de adquisición de la lengua, segundo, como un medio que permite poner en juego los procesos mentales a la hora de escribir y dar respuesta a cómo se escribe y tercero como una herramienta para dar respuesta a necesidades comunicativas individuales y sociales mediante una enseñanza contextualizada y por lo tanto significativa.

El panorama histórico de la didáctica de la expresión escrita se configura por tres tendencias didácticas. Según señala A. Camps y otros (2003: 9), la primera se inclina por una enseñanza *atomizada* donde se prevalece la enseñanza de las subhabilidades lingüísticas por separado. La segunda tendencia parte de la premisa de que *se aprende a escribir escribiendo*; en esta tendencia se aboga por la actividad global que incluye todos los requisitos de la producción textual, es decir, que se logra la capacidad de escribir sólo con la práctica frecuente de la escritura, y la tercera, que defiende el desarrollo de las capacidades de escritura mediante la producción de textos con sentido y el aprendizaje de las habilidades específicas que se requieren para hacerlo, en interrelación.

3.1. Metodología y enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras

Partiendo de los cambios acontecidos en la concepción tanto de la lengua como en la del proceso de enseñanza/aprendizaje, la enseñanza de la expresión escrita ha experimentado una variedad de metodologías bajo diferentes enfoques a lo largo de la historia. Tales

concepciones condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita a dos niveles⁴⁸, el del diseño y el de los procedimientos.

i. A nivel del diseño: distinguimos los objetivos, el modelo de programa, los contenidos, tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, papeles del alumno y del profesor y papel del material.

Los objetivos: que se quieren alcanzar y que podrían (traducir, dominar las reglas de la lengua para producir textos correctos, reforzar la destreza oral, reforzar el conocimiento lingüístico o comunicarse por escrito);

-Un modelo de programa: criterios para la *selección y organización de los contenidos* lingüísticos o temáticos que se proporcionan;

-Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en la clase y en los materiales;

-Papeles del alumno: quién escribe; cómo escribe, qué escribe;

-Papeles del profesor: enseña contenidos para que se llega a escribir; pone al alumnado en situación de escritura e intenta gestionar su producción en el aula;

-Papel de los materiales de enseñanza: es auténtico, motivador, atractivo, sirve de modelo, sirve de guía para la producción, conforme con las necesidades del alumnado.

ii. A nivel de los procedimientos: distinguimos las técnicas y las estrategias de desarrollo del proceso enseñanza /aprendizaje de la expresión escrita.

- *Las técnicas concretas* y las estrategias usadas en el aula, es decir, trabajo individual, cooperativo y/o en parejas, interacción entre iguales, estrategias relativas al proceso de escritura.

Siguiendo esta lógica, se puede decir que al nivel de la praxis, tanto el estatus como las aproximaciones metodológicas de la composición escrita han sido, a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras dependientes de un método o enfoque

⁴⁸ Para este desarrollo nos basamos en el modelo del método elaborado por J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998:35).

determinado. Lo cual deja emerger cuatro enfoques respecto a lo señalado: el gramatical, el funcional, el basado en el contenido y el procesual bajo las diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras.

3.1.1. El Método de Gramática y Traducción

En este método⁴⁹ el proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la vertiente escrita de la lengua con total descuido de la lengua oral. Los textos literarios aparecen como muestra representativa de la lengua meta, la cual se ve como un acopio de reglas gramaticales y excepciones que se han de aprender y memorizar separadamente. En este método el profesor ha de dominar ambas lenguas: la lengua materna y la lengua meta para poder satisfacer las necesidades del alumnado respecto a la traducción. De hecho, se pretende incrementar el aprendizaje del aspecto formal de la lengua. Según M. Abadía (2000), en este método el conocimiento lingüístico asegura el dominio de una lengua extranjera, por consiguiente, la gramática y el conocimiento de sus reglas se consideran como básicos para el dominio de la lengua meta y para su aplicación en los ejercicios de traducción de una lengua a otra.

La enseñanza de la gramática se basa en el análisis de las reglas gramaticales, De hecho, responde a un proceso deductivo, es decir que se presenta la regla, luego se estudia mediante ejercicios. Bajo la misma concepción, el léxico se presenta descontextualizado⁵⁰ y clasificado por categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios). La representación negativa del error y la inmediatez de su corrección comprueban la rigidez del método. Por lo que se refiere a los roles del profesor y del alumno, el primero, considerado como fuente del saber, ocupa un rol central, mientras que el segundo queda subordinado a las instrucciones de aquel, puesto que recibe y memoriza los conocimientos proporcionados por el profesor. Teniendo en cuenta el desarrollo de la traducción desde y para la lengua objeto y el fomento de los contenidos lingüísticos para la consecución de dichos objetivos, el material de clase incluye libros de gramática y diccionarios bilingües.

Al considerar las características del método, podemos decir que las actividades de escritura se limitan, primero, a la práctica de la traducción de los textos literarios. Para A.

⁴⁹El método de Gramática y Traducción se ha denominado también Método Tradicional y en algunos casos el método bilingüe.

⁵⁰Señalamos aquí, que en el manual de segundo curso *En español por favor* y en el de tercer curso *Ven a ver imágenes de hoy* encontramos también este tipo de listas de palabras descontextualizadas en cada unidad didáctica, bajo el título de: *amplía tu léxico*.

Sánchez (2000: 136) “El modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje” de hecho, la producción textual se apoya tanto en los recursos literarios como en los aspectos lingüísticos, lo que a nuestro entender no puede favorecer el desarrollo de las habilidades de una escritura comunicativa, dado que se considera el dominio de la escritura como un acopio del conocimiento de la lengua y de la literatura.

3.1.2. El Método Directo

Tras observarse la inoperancia del método anterior para desarrollar un conocimiento eficaz, que cumpla las necesidades cotidianas en el alumnado, por su énfasis exclusivo en la lengua escrita y particularmente en el estudio y la traducción de los textos literarios, aparece el Método Directo como una alternativa que además de otorgar absoluta prioridad a la lengua oral, impone el uso exclusivo de la lengua meta. Según A. Sánchez (2000:145) “No parece existir una teoría lingüística consciente y expresa sobre lo que se entiende por lengua. Se da por supuesto que la lengua es un instrumento de comunicación prioritariamente oral y secundariamente escrita.”

Asimismo, se pretende enfatizar una enseñanza en lengua meta, partiendo de un principio de que se aprende igualmente una lengua extranjera y una lengua materna. Ante tal exigencia, lo ideal sería el profesor nativo que puede enfrentar cualquier situación conflictiva en el proceso enseñanza/aprendizaje sin que tenga bloqueos y necesitar otro recurso como la LM para el cumplimiento de su clase. Estas consideraciones no distinguen entre adquisición y aprendizaje, por lo que llevan a relegar la lengua materna y considerarla como fuente de interferencia.

Esta actitud excluyente tiene sus raíces en la concepción restringida de la lengua, De ello, se confina la aproximación metodológica a la demostración mediante el uso del material de clase como recurso concreto e inmediato para la enseñanza que va paulatinamente de lo concreto a lo más abstracto, conjuntamente con los recursos co-verbales,⁵¹ es decir, los gestos que sirven de apoyo en caso de producción y de recepción verbal en la comunicación oral.

⁵¹ Respecto al estudio de los gestos en el marco de la gestualidad comunicativa P. Charaudeau y D. Maingueneau (2002: 286) resaltan tres funciones de la gesticulación co-verbal; primero, su “utilidad para la

Dada la supresión de la lengua materna y la traducción en las aulas, se adopta un procedimiento inductivo para la enseñanza de gramática, así que se ofrece al aprendiz ejemplos y posteriormente las reglas que los sustentan para que pueda adquirir las reglas gramaticales por inducción. Se enfatiza la buena pronunciación mediante la práctica fonética y la práctica oral mediante diálogos contextualizados. El aprendizaje se realiza mediante la pregunta y se fundamenta en la imitación y la inducción.

A diferencia del método anterior, el aprendiz no es pasivo sino que participa activamente con sus respuestas, sin embargo el profesor sigue siendo el protagonista de la clase, puesto que se encarga de presentar el conocimiento. Según aseguran J.C Richards y T.S Rodgers (1986), el Método Directo tuvo mucha fama en las escuelas privadas⁵² pero no pudo aplicarse a las escuelas públicas. Así que, tras resaltar las características del Método Directo, podemos concluir que la actividad de la producción textual se ve relegada a un segundo plano, puesto que se interesa sólo por transcribir la lengua oral en lengua escrita mediante ejercicios donde los alumnos han de escribir lo que se les dicta o copiar textos que se les presentan.

3.1.3. El Método Audiolingual

A finales de los años 50 aparece este método, primero como reacción al método directo y segundo como alternativa para satisfacer las nuevas exigencias del contexto sociopolítico⁵³ de la época. Contrariamente a los métodos anteriores, éste se asienta en fundamentos teóricos. Por un lado, se adopta la lingüística estructural de Bloomfield (1933) y por otro, la psicología de aprendizaje conductista. Según H. Besse (1985: 38), la influencia y la difusión del Método Audiolingual hasta mediados de los años setenta se debe justamente a estos fundamentos teóricos además del “prestigio de las técnicas modernas como (el magnetófono y el laboratorio de lenguas)”. Sin embargo, la prioridad de la lengua oral y la trascendencia de la gramática en el aprendizaje de las lenguas extranjeras quedan vigentes, De hecho, se presta más atención al desarrollo de las destrezas orales tanto en la comprensión como en la producción.

actividad enunciativa del emisor”, segundo, su “utilidad para el receptor” y tercero para la “coordinación interaccional”.

⁵² Las escuelas Berlitz ofrecen la mejor representación del método directo. Maximilian D. Berlitz fundó su primera escuela en 1878, en los Estados Unidos, para satisfacer las necesidades de comunicación de los emigrantes.

⁵³ Debido a la Segunda Guerra Mundial las necesidades en lenguas extranjeras como para el alemán, el francés, el japonés y el chino acarrearón un interés especial en los Estados Unidos por desarrollar nuevas metodologías de enseñanza intensiva para los militares con vistas de formar intérpretes y traductores.

Cabe señalar que la aportación fundamental del Método Audiolingual se manifiesta en la introducción del contexto situacional. Se presenta la lengua vinculada a su contexto situacional, pero siempre con un aparente énfasis en la forma y no en el significado. Lo cual justifica el recurso a la muestra de modelos o lo que se denomina en inglés “pattern” para la práctica de los ejercicios estructurales o “pattern drill”. Los diálogos, como muestra por excelencia de la lengua objeto, incluyen las estructuras gramaticales contextualizadas que se estudiarán posteriormente.

En esta corriente, la metodología de enseñanza pasa por tres momentos. Primero, se inicia por la *audición*, a este efecto, los alumnos han de escuchar atentamente el diálogo por estudiar; segundo, la *repetición* del mismo diálogo en voz alta individualmente y a coro para una posterior *memorización* que según estos postulados puede asegurar la apropiación de los aprendizajes. De hecho, se percibe el papel del alumno como pasivo dado que su tarea se circunscribe en la repetición como reacción al estímulo de la audición y la memorización mecánica, mientras que el papel del profesor se concibe como el del protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje.

En lo que se refiere al material didáctico se distinguen primero, las grabaciones (magnetófono) en los niveles elementales puesto que la muestra de lengua es exclusivamente oral. Segundo, los manuales en un nivel más avanzado como lo señala H. Besse (1985) y tercero los laboratorios de lengua para el estudio de la pronunciación con vistas a una correcta pronunciación. Respecto a la expresión escrita Según afirman J.C Richards y T.S Rodgers (1986: 58):

La lengua puede presentarse en un principio de manera oral exclusivamente; la representación escrita no se presenta por lo general en los primeros niveles. [...] Cuando se introducen la lectura y la escritura, se enseña a leer y a escribir lo que ya se ha aprendido a decir oralmente. Se intenta reducir las posibilidades de cometer errores tanto al hablar como al escribir usando un enfoque fuertemente estructurado para la representación de los nuevos elementos lingüísticos.

También García Parejo (1998: 25) lo confirma señalando que el escrito se considera como medio de refuerzo:

... los presupuestos teóricos de estructuralismo y el conductismo: la lengua es estructura que se manifiesta en el habla y el aprendizaje conlleva la formación de hábitos. En este marco teórico, la expresión escrita es tenida en cuenta, pero como mero refuerzo de los hábitos orales. Interesa el producto final como corrección gramatical.

De ahí, se observa el énfasis en el aspecto estructural de una lengua escrita subordinada a la lengua oral y relegada a un segundo plano.

3.1.4. El Método Estructuro-Global Audiovisual

Debido a sus fundadores, un equipo de profesores⁵⁴ de la Escuela Normal de Saint-Cloud en París y otro del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, este método según H. Besse (1985: 39) fue denominado al principio el método *Saint-Cloud-Zagreb*.

De igual modo, el método SGAV se fundamenta tanto en el marco teórico de la lingüística estructural como en el del conductismo, lo cual sugiere un énfasis en la enseñanza de la gramática como normativa que rige la estructura de la lengua y por lo tanto en el aprendizaje memorístico y mecánico como medios para lograr el dominio de la lengua extranjera. La lengua oral cobra prioridad en detrimento de la lengua escrita, puesto que el fin último del método radica en el desarrollo de las capacidades para la comunicación oral en situaciones cotidianas. La enseñanza de la gramática sigue siendo inductiva.

Los aspectos distintivos del método se manifiestan primero, en la introducción del contexto situacional, así que se ilustra previamente la situación de comunicación oral con imágenes y luego se presentan las expresiones lingüísticas. Esta innovación favorece la comprensión “global” dado que la lengua viene contextualizada. De este modo, la tarea de aprender consiste en asociar la imagen y el enunciado para alcanzar la comprensión. El proceso de enseñanza/aprendizaje gira en torno a la presentación, la explotación y la transposición de lo que se está aprendiendo a otras situaciones. Así que, en consecuencia de las prioridades del método, el aprendizaje de la escritura que sigue siendo una actividad derivada de la lengua oral queda relegado a un segundo plano.

3.1.5. El Enfoque Comunicativo

Centrado en las necesidades comunicativas del alumnado, el enfoque comunicativo aparece como reacción a los métodos que le han precedido. Esta nueva aproximación metodológica en la enseñanza de las lenguas extranjeras viene reforzada tanto por los

⁵⁴ Los primeros materiales del Método Estructuro-Global Audiovisual (SGAV) “Voix et Images de France” publicados en 1958 constituidos por un libro del profesor, un libro del alumno acompañados por unas grabaciones y diapositivas han sido diseñados por el equipo del Centro de Investigación y de Estudios para la Difusión del Francés C.R.E.D.I.F. Para más detalles, ver H. Besse (1985).

postulados lingüísticos de Chomsky y Hymes como por el paradigma del constructivismo, además de las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso, ciencias en pleno florecimiento. De hecho, el lenguaje ya no se concibe como cualquier contenido por aprender, (Abadía, 2000: 81) afirma que “El lenguaje es una actividad mental” Así que, se rechaza el énfasis tanto en los aspectos exclusivamente lingüísticos⁵⁵ de la lengua meta como en la formación de hábitos en la adquisición de la lengua extranjera.

Conforme a los objetivos comunicativos en situación real y cotidiana, la praxis se fundamenta en el uso de la lengua meta en el aula con la adopción de la interacción y el trabajo cooperativo. Por eso, M. Peris (2008:185) considera que en el enfoque comunicativo,

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta [...]. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cumulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

A este efecto, prevalecen el material auténtico, las actividades de lengua y los contextos de comunicación que se corresponden a la realidad fuera del aula, como por ejemplo, “En el médico”, “De compras”, “De viaje”, “En el restaurante”. Se aborda la enseñanza de la lengua en sus dimensiones comprensivas y expresivas, sea oral o escrita, enfocando el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación, además de centrarse en el aprendiz como protagonista activo y participativo.

En este enfoque, se concibe la expresión escrita como una habilidad comunicativa real, se practica a menudo en clase, en grupos y en variados contextos sociales tomando en consideración las variedades lingüísticas. Como ilustración de la expresión escrita en esta corriente presentamos la actividad siguiente sacada del manual español “PRISMA” para el nivel B2:

⁵⁵ En las aproximaciones metodológicas recientes, el componente lingüístico se percibe como un elemento de la competencia comunicativa.

Ahora, escribe una reseña de una película de cada sección en un lenguaje adecuado, según el público al que va dirigida.
Puedes guiarte con esta ficha:

Ficha
Título de la película:
Director:
Actores:
Argumento:
Opinión:

Equipo prisma (2009: 62) Métodos de español para extranjeros. Prisma. Avanza Nivel B2

A través de esta actividad de escritura se percibe que se presta especial atención a la escritura de los textos reales como el de la *reseña*, atendiendo al lenguaje específico del cine conforme a la situación de comunicación que requiere *un lenguaje adecuado*. Además se alude al *público*, es decir, al lector con todo lo que implica. De ahí, se observa que el código escrito ha logrado un estatus independiente puesto que se tienen en cuenta sus aspectos característicos como el género del escrito y sus implicaciones.

Así que podemos decir que el estatus del lenguaje escrito como código independiente del lenguaje oral cobra su pleno sentido en los enfoques comunicativos de la lengua que tienen en cuenta los procesos cognitivos y socioculturales de la producción textual.

3.1.6. El Enfoque por tareas

El presente enfoque⁵⁶ aparece a finales de los ochenta y principios de los años noventa⁵⁷ como nueva propuesta metodológica debida a una expansión de la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras hacia nuevos planteamientos. Esta evolución del enfoque comunicativo no representa una alternativa al mismo, sino una nueva forma de entender el como del aprendizaje de una lengua extranjera; su base es fundamentalmente comunicativa. Esta nueva propuesta metodológica se desarrolla a partir de tareas, como unidad de trabajo en el aula, basadas en una variedad de actividades como pasos previos dirigidos a la consecución de la tarea como objetivo final. M. Peris (2008: 195) afirma que:

En la enseñanza por tareas [...], se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua meta; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

El fin último que se quiere alcanzar es capacitar al alumnado a una comunicación eficaz mediante el uso real de la lengua como procedimiento en el aula. Esto implementa una

⁵⁶En la didáctica del español como lengua extranjera, las figuras más representativas de este enfoque son J. Zanón (1999) Zanón y Estaire (1990).

⁵⁷ Los trabajos de Breen (1990) se consideran fundamentales en la orientación de la enseñanza por tareas.

interdependencia entre los procesos de comunicación y los de aprendizaje. Los diferentes estudios que se han realizado para destacar los elementos distintivos del enfoque por tareas se han centrado a nivel de la práctica del aula, D. Nunan (1998) percibe la diferencia entre ambas concepciones didácticas en el hecho de considerar la comunicación como un fin que se quiere lograr (enfoque comunicativo) o como un fin y un medio (enfoque por tareas), en otros términos, se enseña la lengua para poder comunicarse o se enseña la lengua para comunicarse mediante los procesos de comunicación. Por tanto, tales postulados justifican la adopción de dichos procesos de comunicación como tareas que se han de realizar en el aula.

Por consiguiente, la enseñanza de la lengua se realiza a través de actividades globales y reales que otorgan al aprendiz protagonismo en la toma de decisiones como por ejemplo (hacer una lista de productos para ir de compras, hacer una reserva en una agencia de viajes o en un hotel para planificar un viaje, elaborar preguntas para una entrevista). En esta línea L. Nussbaum y M. Bernaus (2001: 211) afirman que:

En la programación por tareas, las necesidades comunicativas que los hablantes perciben cuando llevan a cabo la tarea determinan las formas lingüísticas, los aspectos discursivos y pragmáticos y las estrategias objeto de aprendizaje de la misma. Por lo tanto, al utilizar la tarea como unidad de organización de aprendizaje se acepta el carácter global del uso de la lengua y la falta de adecuación de los programas secuenciados por estructuras o funciones a los procesos de aprendizaje.

A partir de estos postulados, las actividades comunicativas y capacitadoras cobran su pleno sentido puesto que encauzan el aprendizaje hacia la realización de la tarea cuyo centro de interés prioritario es el significado y no la forma.

3.2. El enfoques metodológicos de la expresión escrita

Al fundamentarse en las diferentes investigaciones en el área de la expresión escrita conviene tener en cuenta los diferentes modelos⁵⁸ de enseñanza que han proliferado siguiendo una u otra orientación teórica. D. Cassany (1990:63) distingue cuatro modelos didácticos de la composición escrita:

- Enfoque basado en la gramática;
- Enfoque basado en las funciones;

⁵⁸ Varios autores han distinguido enfoques de la expresión escrita y han tratado resaltar sus características entre otros D. Cassany (1990); D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994); M. Salvador (1997); y A.; M. Hernández y A.; G. Quintero (2001).

- Enfoque basado en el proceso;
- Enfoque basado en el contenido.

Mientras que I. García Parejo (1998: 24), Hernández y Quintero (2001: 69) los clasifican en dos orientaciones complementarias:

- *Los modelos orientados al producto* que se configuran por el enfoque gramatical, funcional y el enfoque basado en el contenido,
- *El modelo orientado al proceso* “esta tendencia viene enriquecida por las aportaciones del modelo ecológico” como lo afirman A.; M. Hernández y A.; G. Quintero (2001: 69).

3.2.1. Modelos orientados al producto

Para el alcance del objetivo respecto a la producción textual, estos modelos se centran en el producto, es decir, en el texto que ha de producir el alumnado ha de responder a las normas gramaticales, estructurales y/o discursivas. Estos modelos ponen el énfasis en la instrucción gramatical, la tipología textual o las pautas de los géneros discursivos, que han de aprenderse separadamente e introducirse posteriormente en los textos producidos.

A partir de estas orientaciones se desprende una función puramente evaluativa puesto que el texto producido sirve para medir el grado de dominio de la lengua meta, de la aplicación de las estructuras referentes a las diferentes tipologías textuales, del tratamiento de los temas que se abordan y de las pautas de los géneros discursivos.

3.2.1.1. El enfoque basado en la gramática

Este enfoque, según D. Cassany (1990:64) “aparece primero en el contexto de la lengua materna, y luego pasa a la enseñanza de la expresión escrita en las lenguas extranjeras”. Se fundamenta, como su denominación lo indica, en la enseñanza de la gramática (el léxico, la sintaxis, la morfología y la ortografía) de la lengua meta para poder escribir. Así que se mide el *saber escribir* por *saber gramática*. El modelo lingüístico de la lengua proporcionado a los aprendices es exclusivamente estándar y formal. Lo cual descarta todo aspecto social y/o individual del lenguaje escrito y por lo tanto presenta la lengua desprovista de su contexto.

Los contenidos gramaticales se enseñan de modo descontextualizado y atomizado con la idea de que se integrarán posteriormente en la producción textual. Por consiguiente, el

modelo es prescriptivo y no descriptivo; lo esencial es aprender lo que se debe decir y distinguir entre lo correcto y lo incorrecto. En esta tendencia, se destacan dos modelos: el modelo *oracional o micro-estructural*⁵⁹ y el modelo *textual o discursivo*. En el primero, las actividades de escritura se limitan a la manipulación a nivel de la frase como preparación a la futura producción textual, mientras que, la redacción de textos sirve como dispositivo para la evaluación del nivel de dominio del código escrito. El segundo, modelo se fundamenta en la lingüística del texto o gramática del texto, y por lo tanto, adopta el texto como unidad para la enseñanza de la expresión escrita.

Partiendo de postulados eclécticos y a pesar de las críticas en cuanto a la preocupación por la enseñanza de la gramática, Hernández y Quintero (2001: 72) se aproximan al tema desde una perspectiva conciliadora entre los presupuestos que sobrevaloran la utilidad de la gramática en el proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita y los que los rehúsan, aseverando que:

La conciliación entre unas y otras posturas debe suponer la ubicación de la gramática en el contexto amplio de la comunicación, concibiéndola como un análisis que incluya los diversos contextos de comunicación, los aspectos formales que se deben respetar en la producción de un texto y el conocimiento y uso de las tipologías discursivas. Tener en cuenta la interrelación de todos los conocimientos necesarios para el uso de la lengua pasa por la revisión de la forma en la que tradicionalmente se enseñan los contenidos gramaticales (léxico, morfología, sintaxis...) y su relación con otros contenidos, por ejemplo, los diferentes géneros discursivos y sus condiciones de uso.

De hecho, y basándose en las premisas de las autoras, se resalta la gramática como un elemento del todo, que abarca la composición de los textos y que se debe considerar en interrelación con los demás contenidos.

3.2.1.2. El enfoque basado en las funciones

A diferencia del enfoque anterior apoyado en la gramática y en la oración como modelo de lengua, éste parte desde una lengua más funcional apoyada en la tipología textual como muestra de lengua comunicativa. Dada la adopción de una lengua descriptiva en la metodología comunicativa desde los años ochenta, ésta se estudia partiendo del uso real y no de *lo que debe ser una lengua escrita*; esto conduce al uso de un material auténtico

⁵⁹ M. Salvador (1997) distingue dos líneas de análisis para la investigación respecto a la orientación basada en el producto, la primera denominada micro-estructural basada en el estudio de la normativa a nivel de la oración y concierne el enfoque gramatical, mientras que la segunda vertiente macro-estructural basada en el estudio de la tipología textual y concierne el enfoque funcional.

vinculado a su contexto, variedad y registro que evidencian una comunicación usual y no estandarizada.

Con un doble objetivo, se utilizan en este enfoque los textos “auténticos”, (artículos periodísticos, biografías, folletos turísticos, formularios y textos narrativos); primero, como modelos que se pueden explotar desde tres dimensiones: (lingüística, textual y discursiva), y segundo, como prototipo de lo que se escribe realmente fuera del aula. A este efecto, el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito se fundamenta en las actividades propias a la manipulación de los textos tales como las centradas en las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión corrección), en las estructuras textuales y la transformación de los textos. Como muestra de este tipo de actividades, presentamos a continuación dos actividades sacada del manual titulado “*Del texto a la gramática*” de P. Vázquez, T. Vallejo y D. Batalla (1998). La primera se aproxima a la estructura del cuento tras el estudio de un texto narrativo sacado de la obra *Cuentos cubanos* de Ángela Martínez, y la segunda aborda la gramática textual tras el estudio de un apartado sacado de la obra *Cuentos* de Augusto Monterroso.

<p>ESTRUCTURA DEL CONTENIDO</p> <p>El esquema del cuento suele ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- Introducción a la historia.- Nudo, es decir, desarrollo de la misma.- Desenlace, conclusión de los hechos. <p>1 divide el texto en:</p> <ul style="list-style-type: none">• Introducción.....• Nudo.....• Desenlace.....

Estudio del texto: estructura del contenido. (P. Vázquez., T. Vallejo y D. Batalla 1998: 6).

De aquí, se ve claramente que se adopta el texto auténtico como muestra de las actividades de clase. Así que, en esta actividad que pretende aproximarse a la estructura del relato, el texto se percibe como un fin y un material para el estudio del lenguaje escrito.

EL TEXTO Y LA GRAMÁTICA

Dada la indefinición de las personas que se mueven en el relato y el desconocimiento de las mismas por parte del narrador, Augusto Monterroso se ve obligado a utilizar un tipo de pronombre que le sirva para dejar imprecisa la identidad del sustantivo. A estos pronombres se les denomina indefinidos.

13 Observa que pueden tener formas diversas:

- Cualquiera lo haría. (6)
- Nadie sabe en dónde está. (9)
- Uno perdía o ganaba. (32)
- Alguien sale. (41)
- Alguien atraviesa.(41)
- Todo le parece correcto

En estos casos el pronombre suele tener un valor subjetivo. No se puede hacer una sustitución precisa ya que lo que pretende es dejar indefinida la identidad de las personas.

P. Vázquez, T. Vallejo y D. Batalla (1998: 44)

También se evidencia un estatus de la gramática subordinado al texto, es decir que se aborda la gramática contextualizada en el marco textual. De hecho, se presenta el texto, luego las expresiones para la observación y, por último, se justifica el uso de los pronombres indefinidos y se demuestra la función de su uso (la intención de guardar en secreto a los personajes). Esta concepción se desprende ya del título del manual.

Asimismo, en el marco de las tipologías textuales aparecen los manuales de lectura y escritura de G. Hernández (2010). El autor presenta una variedad de textos y sus respectivas actividades, acompañados de su línea teórica. Así que, como lo vemos en la siguiente tarea se enseña a leer y escribir mediante la aplicación de las pautas teóricas que se presentan al respecto. Pues, tras la lectura atenta de cinco textos⁶⁰, el autor propone una actividad en la que se ha de rellenar la siguiente actividad:

Texto	Emisor y destinatario	Marco social	Finalidad
A	Es una noticia. Emisor, la agencia de noticias EFE; receptor, el lector del periódico.	Pertenece al ámbito de los medios de comunicación.	Informar a los lectores del periódico El País
B			
C			
D			
E			

Exponer y argumentar. La situación comunicativa. G. Hernández (2010: 28).

⁶⁰Véase el anexo N° 1 de los cinco textos para ver la actividad teórico-práctica respecto a la tipología textual.

Mediante este tipo de actividades de lectura, el autor llama la atención de los aprendices sobre la situación comunicativa como aspecto fundamental en la tipología textual. En efecto, se aborda la lectura y posteriormente la escritura por medio de muestras reales que permiten al aprendiz examinar dichos textos y tomarlos como modelos para su escritura.

3.2.1.3. El enfoque basado en el contenido

Este enfoque pone el énfasis en lo que dice el texto, es decir, en un determinado tema. Por lo tanto, los aspectos formales y estructurales no constituyen una preocupación directa sino sólo implícita; se usa en contextos académicos tanto universitarios como escolares en los que la escritura se concibe como una herramienta mediante la cual se logran los aprendizajes de las diferentes áreas de estudio. Por dichas razones, este enfoque de escritura concierne todas las áreas de conocimiento y no sólo el área de la lengua. Los textos relativos al contexto escolar, es decir, los textos académicos que requieren un lenguaje especializado y formal (los exámenes, las monografías, las memorias, los proyectos) se perciben como un género discursivo concreto. Esta tendencia se ha desarrollado en los Estados Unidos durante los años ochenta para satisfacer las necesidades reales del alumnado en todas las áreas del currículum. Según A. Hernández y A. Quintero (2001: 76) las contribuciones de los enfoques funcionales y de contenido a la didáctica de la lengua, vienen dadas por “enfaticar la dimensión social de la escritura” y “definir la escritura como una herramienta de aprendizaje al servicio de las distintas áreas de conocimiento...”.

3.2. 2. El enfoque basado en el proceso

Con este enfoque se ha desplazado el énfasis del producto final al proceso de composición escrita, es decir, del producto final como dispositivo de medición a la actividad mental del escritor bajo los modelos cognitivos basados en los procesos de composición. En este enfoque se pone el énfasis en el aprendiz, es decir, en cómo realiza la producción textual con el fin de desarrollar sus procesos de escritura. De hecho, Así, se le proporciona al aprendiz actividades de preescritura, escritura y postescritura, es decir, los procedimientos y las estrategias de planificación, de textualización y de revisión encaminadas a la realización de la actividad de escritura. En estos planteamientos, la producción textual se realiza en el aula con la participación de los compañeros para el fomento de la interacción. En esta perspectiva A. Camps y otros (2003: 21) afirman que:

[...] la aportación más destacada es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente la gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo.

El trabajo en el aula consiste en guiar a los aprendices a seguir los pasos del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) poniendo en juego una gama de estrategias cognitivas para el alcance de los objetivos y otras metacognitivas para gestionar y evaluar el proceso de producción. Han desarrollado entre otros C. Arnal y A. Ruiz (2010) y también H. Martín (2010), manuales en esta perspectiva como material práctico para el seguimiento y la gestión del proceso de composición textual y el fomento de la autonomía. Teodoro Álvarez (2005: 70) sintetiza las aportaciones de las teorías del cognitivismo al proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en estos términos:

- Desplazamiento del interés por el producto al proceso;
- Concepción de las ayudas para la escritura y la reescritura;
- Regulación de la actividad en clase;
- Atención de los profesores sobre la observación de lo que sucede durante el proceso en el aula.

En resumen, tras repasar las diferentes metodologías y los enfoques que marcan la enseñanza de la expresión escrita, señalamos entre otros los autores que, a partir de los años ochenta, han abordado el tema con amplitud G. Vigner (1982) S. Mata (1997) D. Cassany (1990, 1994, 1998), G. Parejo (1998), A.; M. Hernández y A.; G. Quintero (2001).

G. Parejo (1998: 38-39) sintetiza las características fundamentales de los diferentes modelos centrados en el texto y el centrado en el proceso:

Tabla N° 7: Características de los modelos de enseñanza de la escritura

	Escribir es...	El escritor...	El lector es...	El texto es...	El contexto es...
Modelos centrados en el texto. (audiolingual)	Un ejercicio que apoya otras destrezas.	Manipula estructuras gramaticales previamente aprendidas.	El profesor interesado en estructuras más que ideas.	Una colección de patrones y vocabulario	La clase
Modelos centrados en el	Ligar frases y párrafos	Rellana blancos según un modelo	El profesor que conoce	Una colección de estructuras	El académico. implicando

texto. (retórica).	siguiendo un modelo preescrito.	pre-existente.	los patrones de expresión.	cada vez más complejas.	además un juicio o valoración sobre lo escrito.
Modelos centrados en el texto (nocional- funcional)	Un ejercicio que apoya otras destrezas.	Manipula funciones comunicativas previamente aprendidas.	Un compañero de clase o el profesor.	Una colección de expresiones relacionadas con la función comunicativa estudiada.	La clase
Modelos centrados en el texto (comunicativo)	Un acto comunicativo	Está orientado pragmáticamente según el contexto y sus propias necesidades.	Un miembro de la comunidad.	Un producto que está en función de unos objetivos comunicativos.	Variado, dependiente de los intereses del escritor
Modelos centrados en el proceso	Un proceso complejo y creativo.	Es el centro de atención.	Cualquier miembro del taller, interesado en el contenido, no en la forma.	Un producto cuya forma está en función de unos contenidos y unos objetivos comunicativos.	Variado: el escritor ha de identificar la tarea, la situación y el contexto sociocultural en el que está inmerso.
Escritura para fines académicos	Parte de la socialización.	Está orientado pragmáticamente hacia el éxito académico o profesional	Un miembro de la comunidad.	El resultado de una tarea que cae dentro de un género reconocible	La comunidad académica o profesional.

G. Parejo (1998: 38-39).

En resumen, G. Vigner (1982: 20), por su parte, sintetiza la evolución de la concepción de la escritura y sus repercusiones que han condicionado las inclinaciones pedagógicas: en la concepción tradicional, la pedagogía de la escritura consiste en una pedagogía de *transcripción*; en la segunda, se trata de una pedagogía de *transcodage* (recomponer el mensaje oral, reorganizar) y en la tercera, será una pedagogía de la *reescritura*.

A esto, conviene subrayar la integración, a nivel de la actuación en las aulas, de las tendencias socioculturales basadas en los postulados de Vigotsky que priorizan la interacción social en la adquisición del conocimiento como lo subrayan A.Camps y M. Castelló (1996: 329):

La enseñanza/aprendizaje de la composición escrita se ha visto inmersa en el doble paradigma sociocultural y cognitivo, y es en parte a través de la investigación en situaciones educativas contextualizadas que se ha planteado como necesaria e inexcusable la relación entre los aspectos sociales y cognitivos en el uso de la lengua escrita.

Estas tendencias florecientes a partir de los años noventa; han dado lugar a una nueva aproximación en la enseñanza de la expresión escrita que se manifiesta en el concepto de la secuencia didáctica y el modelo de proyecto que parten desde una aproximación global.

Por consiguiente, el tratamiento de la expresión escrita en las aulas parte de una concepción interdisciplinar que considera la complejidad de la producción textual y por lo tanto, integra, de modo interrelacionado, con mayor o menor grado los diferentes contenidos derivados de las disciplinas relativas a la producción textual. Respecto al diseño de la enseñanza de los diferentes contenidos referentes a la expresión escrita D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) nos proporcionan un esquema en el cual se determinan las opciones didácticas para cada contenido. Basados en un enfoque ecléctico, estos autores combinan los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y normas y valores) y los relacionan con sus respectivas actividades didácticas que consisten en (actividades en unidades lingüísticas, trabajos intensivos y trabajos extensivos) como lo vemos en el siguiente esquema:

Figura N°6: Didáctica de la producción del texto escrito.



D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 275).

A partir del presente esquema, se observan las diferentes opciones que se pueden adoptar, de modo específico, para cada contenido, de hecho, se trabajan los contenidos conceptuales como las propiedades textuales mediante la didáctica de las unidades de la lengua, tales como las de la letra, la frase, el párrafo como las (actividades de ortografía, de léxico, de conjugación y de sintaxis), los procedimientos mediante los trabajos intensivos tales como las actividades de corta duración que se realizan en el aula como las (actividades de preescritura, de escritura y de postescritura) mientras que los valores y las normas se logran mediante los trabajos extensivos como los proyectos. Esta distinción u organización puede servir de guía a la hora de enseñar la expresión escrita. Ello, permite distinguir la metodología que hemos de adoptar para cada contenido del entramado de la actividad de la escritura.

3.3. La escritura en el aula de lenguas extranjeras

Siempre se ha escrito en las aulas y, no se hace más que escribir en las escuelas: se escribe desde que se entra por la mañana hasta que se sale por la tarde. La multiplicidad de cuadernos con páginas escritas que se llevan a la escuela y devuelven a casa son pruebas de que se enseña y se aprende. Pues, hace falta anotar todo lo que dice, escribe, dicta o dibuja el profesor con el fin de satisfacer las preocupaciones tanto de los profesores como de los padres y de los alumnos mismos. Pero, ¿Se puede decir que con tanta escritura se está aprendiendo a escribir? ¿Podemos calificar o clasificar esta actividad diaria en el contexto escolar en el marco de una didáctica de la escritura? Con razón L. Nussbaum y M. Bernaus (2001: 316) afirman lo siguiente:

La lengua escrita pocas veces se plantea para que el alumno *aprenda a escribir*, a expresarse por escrito, sino con el objetivo de que *aprenda el código*. Un alto porcentaje de las propuestas didácticas son ejercicios para practicar la gramática o el vocabulario, favorecer la comprensión oral o escrita, etc., o test para comprobar los conocimientos de los alumnos. Se pueden encontrar también algunas actividades que persiguen el desarrollo de las destrezas de la escritura de menor rango, como la ortografía, la puntuación, etc. Sin embargo, las actividades especialmente diseñadas para promover las destrezas de escribir centradas en las propiedades textuales, como la coherencia o la cohesión, y aquellas de orden más global, tales como la consideración del contexto de la comunicación, la planificación del mensaje y la organización y selección de las ideas, la realización de borradores, etc., son mucho menos frecuentes.

En efecto, en el aula de lenguas extranjeras como en las demás asignaturas, la escritura se identifica por el trabajo real en el aula. Pero, se escribe por razones específicas y con diversos objetivos. Éstos pueden ser, por un lado, puramente didácticos, es decir,

encaminados, con una intención instructiva, hacia cualquier contenido que podría ser lingüístico (estructuras gramaticales, morfología y léxico) u orientado hacia el desarrollo de otras destrezas como se ha venido a constatar en el caso del estudio de la destreza oral a lo largo de la historia de los métodos de índole estructural. Y, raras veces, podría constituir un fin en sí, lo que deja entrever una didáctica de la escritura y para la escritura.

3.3.1. La escritura como instrumento didáctico

Dada la primacía que se ha otorgado a la gramática y a la lengua oral hasta la aparición de los enfoques: comunicativo y por tareas, concebir la actividad de escritura como instrumento didáctico ha sido vigente durante largo tiempo. El aprendizaje de la lengua escrita en el contexto del aula de lenguas extranjeras se ha visto sujeto a la lógica de estudiar gramática, como fin último, para reforzar conocimientos lingüísticos y poder redactar. Tales postulados didácticos se deben al hecho de que no se perciben necesidades de comunicación escrita en el alumnado, por lo que se apoya prioritariamente en la función intrapersonal, es decir, que el aprendiz escribe para sí mismo (registrar, manipular o realizar actividades lúdicas), en otras palabras, para aprender cualquier contenido mediante el código escrito. Teniendo en cuenta estas opciones, se han diversificado las concepciones y las finalidades del uso de la escritura en el aula de lenguas extranjeras.

-Escribir como refuerzo de la gramática: se refuerza el aprendizaje de los contenidos lingüísticos mediante ejercicios de aplicación. Tras el estudio de las estructuras gramaticales, se proporciona una serie de ejercicios de (traducción, de manipulación y transformación oracional, de sinonimia, de vacíos) para verificar el alcance del alumnado respecto a lo aprendido. En general, estos ejercicios no sobrepasan la letra, la palabra o la oración excluyendo el texto como unidad comunicativa para la comprensión y la expresión. Por consiguiente, tal escritura aparece así desvinculada del contexto de comunicación.

-Escribir como refuerzo de la lengua oral: para reforzar el aprendizaje de la lengua oral, se propone una variedad de ejercicios de transcripción, como registrar tras una audición, escribir dictados, responder por escrito a unas preguntas de clases orales, formular preguntas para crear diálogos, completar diálogos por escrito, escribir textos que se han de presentar oralmente. Esta aproximación a la escritura se ha desarrollado, como lo hemos

visto más arriba, en los métodos focalizados en la lengua oral como el Audiolingual, el Estructuro-Global Audiovisual.

Las actividades que se pueden observar en estas tendencias desarrollan aspectos puramente lingüísticos y de modo descontextualizado, es decir que la intervención didáctica se hace a nivel de la palabra o de la frase. En este tipo, podemos señalar toda una gama de ejercicios de ortografía de la palabra, puntuación de la frase, ejercicios de morfología, ejercicios de sintaxis, ejercicios de léxico, ejercicios de dictado y de transcripción respecto a la lengua oral.

3.3.2. La escritura como un fin en sí

Escribir, como un fin en sí, requiere una didáctica de la escritura que implica delimitar los objetivos, los contenidos y las actividades apropiados para la producción textual. Para tales postulados, se considera el texto como unidad de base en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura. Así que, todos los elementos que se trabajan (sea palabra o estructura), se trabajan dentro o a partir de la unidad texto. De hecho, las actividades pueden abarcar el texto en su globalidad o sólo partes de ello para profundizar uno u otro aspecto a medida que se escribe como lo señalan Dolz y otros. (2013:50):

[...] todas las actividades escolares para mejorar la escritura no implican el uso del texto en su totalidad. Para ayudar a un estudiante a superar un bloqueo, es conveniente trabajar frecuentemente de modo integrado, aunque a veces una actividad escolar puntual puede ayudar a tomar conciencia de la dificultad y a encontrar los mecanismos para superar los obstáculos.

Por consiguiente, se percibe la concepción de que se aprende a escribir teniendo el texto como eje central para el desarrollo de las competencias textuales, aunque no se excluye el recurso de modo integrado a las actividades que se refieren a algún aspecto dificultoso para el alumnado.

-La escritura como un fin comunicativo: Se basa en situaciones reales, cartas, poemas, medios de comunicación tomando en cuenta la situación de comunicación (quién escribe, a quién, cuándo y dónde). Según Dolz y otros. (2013: 50) “El trabajo en torno a una producción textual necesita que se tenga en cuenta sistemáticamente las situaciones de comunicación, de ahí la necesidad de tomar como unidad el texto”.

-La escritura como una actividad cognitiva: En estos planteamientos se ve la actividad como un proceso mental que se pone en juego a la hora de escribir. Así que se pone el

énfasis en la actuación del aprendiz mientras éste escribe, es decir, en su manera de abordar los procesos de escritura (planificar, textualizar y revisar). También, sus diferentes opciones respecto a las decisiones que puede tomar y las estrategias que puede seleccionar para la elaboración de su texto. Respecto al seguimiento que debe acompañar la actividad, la realización de los textos ha de hacerse en el aula, con ello, se puede dotar al alumno del conocimiento procedimental que requiere la actividad.

-La escritura como una actividad social y cultural: En la década de los años 90, se han desarrollado nuevos planteamientos para abordar la enseñanza de la composición escrita, que tienen en cuenta el lenguaje escrito como discurso propio a cada esfera de la actividad humana (periodismo, administración, ciencia y escuela). Se enfatizan los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla la comunicación. De hecho, se percibe el contexto como situación y como espacio social. Así, el alumno ha de considerar los requerimientos de la situación comunicativa y del tipo de discurso según los contextos sociales y por lo tanto contar con los respectivos contenidos que se ponen en juego para la producción textual de cada tipo de discurso según las diferentes comunidades discursivas.

3.4. Didáctica específica de la escritura

A partir de los años ochenta y noventa, y frente al reto que plantea la enseñanza de la escritura, empiezan a brotar unas metodologías novedosas y específicas para la enseñanza de la expresión escrita que rechazan las aproximaciones fragmentadas y atomizadas dado que parten desde una visión globalizadora del lenguaje que requiere un acercamiento integrado. De ahí, no se parte del estudio anticipado de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos de un texto para llegar a producirlo sino de la representación clara y precisa de lo que se quiere producir⁶¹ (trabajo monográfico sobre algún tema, revista escolar, biografía) para luego delimitar los aprendizajes que se necesitan para tal logro.

Respecto a estos fundamentos se estudian los elementos del texto mediante actividades puntuales en estrecha interrelación con el todo. En esta orientación se han adoptado los géneros textuales, como unidad de trabajo enmarcada en un contexto sociocultural, que responden a las exigencias y necesidades reales del alumnado.

⁶¹Esta metodología se ha adoptado en los programas de la nueva reforma del sistema educativo argelino para el francés en la enseñanza media, como por ejemplo en el manual “Le Français en projet” (2006-2007) para segundo curso.

3.4.1. Secuencias didácticas para escribir

La secuencia didáctica⁶² constituye una de las propuestas didácticas novedosas para la enseñanza de la lengua escrita. Su característica fundamental se manifiesta en sus objetivos de producir un texto y de aprender a producirlo conjuntamente, es decir que se pretende escribir en el aula atendiendo a las necesidades tan lingüísticas como comunicativas inmediatas del alumnado. La secuencia didáctica se centra por una parte en una situación de comunicación y en las convenciones de un género particular, y por otra en la programación de diferentes actividades para superar las dificultades de los alumnos. De este modo, se seleccionan los contenidos en función de los problemas de escritura que presentan los aprendices. Respecto a la metodología para la elaboración de este dispositivo didáctico T. Álvarez (2005: 83) destaca los siguientes principios:

- Se parte de los conocimientos previos del alumno, considerando que todos los alumnos son diferentes entre sí. De hecho, el alumno sabe forzosamente cosas y, por lo tanto, todos los alumnos saben cosas distintas. Por eso es importante conocer las experiencias de los alumnos con vistas a fomentar el desarrollo cognitivo de los aprendices.
- Se organiza a partir de un centro de interés de los alumnos, de una situación problemática o una tarea práctica;
- Se fomenta la participación activa de los alumnos y la interacción en el aula;
- Se implica al alumnado en su proceso de aprendizaje;
- Se integra las diferentes materias del currículo;
- Los aprendizajes aparecen en un contexto que justifica la relación de las partes (actividades puntuales) y el todo es significativo y funcional.
- Se requiere un profesorado que motive, oriente al trabajo personal y en grupo, modere las puestas en común y las discusiones, guíe los procesos de producción y cree un clima que favorezca el aprendizaje. El docente garantiza que cada cual avance de acuerdo con sus

⁶² La secuencia didáctica es un dispositivo didáctico que se adoptó para la enseñanza de la producción textual; se creó en los años ochenta por el equipo de didáctica de las lenguas de la universidad de Ginebra, dirigido por Jean-Paul Bronckart y otros (1985) Jean-Paul Bronckart (1996).

posibilidades; ofrece múltiples recursos y procedimientos para aprender; facilita el aprendizaje entre iguales.

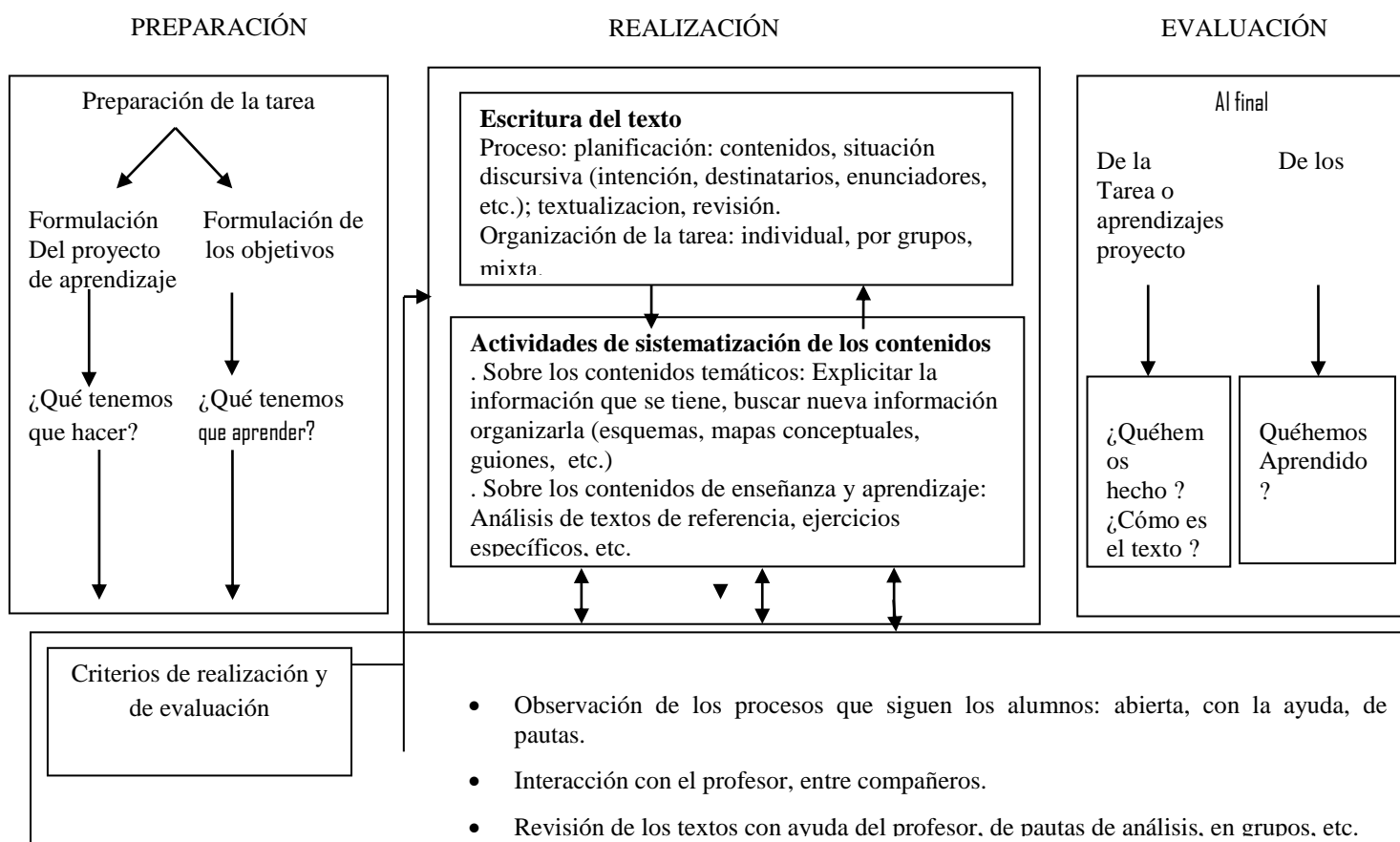
A partir de estos principios constructivistas, T. Álvarez (2005) pone el énfasis en cuatro aspectos: el alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje (se parte de su experiencia y de sus intereses), la actuación activa e interactiva del alumno en el aula, un aprendizaje contextualizado y por lo tanto significativo y funcional y un profesor mediador.

Por su parte, A. Camps (2000: 43) subraya la interrelación entre secuencias didácticas para la enseñanza de la composición escrita y los proyectos de escritura; distingue tres fases en las secuencias didácticas de escritura que se desarrollan de forma simultánea y progresiva:

- *la fase de preparación*: en esta fase se delimitan el proyecto, el tipo de texto que se ha de producir, se precisa la situación de comunicación y los conocimientos previos y se establecen y señalan al alumnado los objetivos de enseñanza aprendizaje;
- *la fase de realización*: es una fase referente a las actividades formales y estructurales y discursivas relativas a la producción textual en cuestión;
- *la fase de evaluación*: esta fase está en el centro de la actividad del proceso de enseñanza/aprendizaje de la producción textual.

Así que, A. Camps y otros (2000: 43) ilustra la estructura de una secuencia por medio del esquema siguiente:

Figura N° 7: Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita.



A partir de este esquema, se observa el diseño de un doble objetivo y su respectivo doble logro. Se delimitan los objetivos de lo que se tiene que hacer y de lo que se tiene que aprender para que en la fase de evaluación se concreten los logros en cuanto al texto producido y los aprendizajes conseguidos a lo largo de la secuencia didáctica.

3.4.2. Pedagogía por proyectos

Esta propuesta didáctica⁶³ parte de los postulados de la escuela moderna “Escuela Nueva” (Dewey, Kilpatrick, Freinet.), se aproxima a la enseñanza de la escritura

⁶³Zabala (1999) remite los orígenes del trabajo por proyectos al enfoque globalizador enraizado en el sincretismo de Claparède y el globalismo de Ovide Decroly. Basándose en la percepción global de la realidad, aseveran que la percepción humana jamás es analítica, sino que cualquier primera aproximación a la realidad es de carácter total o global (síncresis) y que por lo tanto es imprescindible partir de ella; será por medio de un análisis posterior cuando esta primera aproximación se irá profundizando para llegar a una fase posterior de síntesis en la que aquel primer conocimiento o aproximación difusa se convertirá en un conocimiento real.

fundamentándose en la complejidad de las dimensiones lingüística, cognitiva y social, lo que requiere enfatizar el código escrito en su vertiente tanto lingüística como textual y discursiva. Así que, se han de ponerse en práctica de modo interrelacionado conocimientos de diversa índoles (conocimiento del mundo, conocimiento de los textos, conocimientos de los discursos) y los procesos cognitivos y metacognitivos para gestionar y controlar la actividad de escritura en contextos reales.

De hecho, se pretende propiciar una enseñanza que considera las diferentes dimensiones en interrelación. Se parte de una visión global de lo que se quiere producir o “comunicar por escrito”. Para ello, se delimitan la intención, la finalidad y la funcionalidad del discurso en un contexto determinado (periodismo, publicidad, administración) puesto que la finalidad del proyecto de escritura se define por lograr la composición de un texto funcional y significativo. Entonces, no se trata sólo de fundamentarse en las características lingüísticas y textuales sino de integrar los elementos del contexto de la comunidad discursiva como esfera de actividad humana en la que supuestamente se mueve el texto que se ha de producir. Respecto a este modelo de enseñanza de la escritura, F., R. Pérez y J-L. Terrón (2005: 11) señalan dos vertientes, la primera de carácter comunicativo que requiere situaciones de comunicación concretas “teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios, la finalidad comunicativa, el tema, el tipo de texto y el registro lingüístico del mismo” y segundo, la vertiente didáctica basada en el diseño enmarcado en la secuencia didáctica y dependiente de las necesidades y motivaciones del alumnado. De este modo, el trabajo por proyectos articulado mediante el dispositivo de la secuencia didáctica sigue los pasos descritos por F., R. Pérez y J-L. Terrón (2005: 11-12):

En consecuencia, el profesor habrá de empezar por definir las características discursivas, estructurales y lingüísticas del género textual seleccionado con el fin de poder determinar, de forma previa, cuál es el conjunto de conocimientos que, en teoría, tendrá que ofrecer a los alumnos, sin olvidar que este ha de consistir fundamentalmente en una serie de contenidos teóricos y prácticos susceptibles de ser integrados por ellos y susceptibles también de ser aplicados en la elaboración de sus textos.

Como se señala, se ha de explicitar previamente las tres dimensiones (discursivas, estructurales y lingüísticas) de los géneros textuales y los contenidos que se han de estudiar para lograr integrarlos en sus textos. En efecto, se da una representación previa sobre los géneros que se pretende producir, lo que ofrece una visión global y contextualizada del

texto, luego se aproxima a los contenidos según las exigencias de los textos y necesidades de los alumnos.

Conclusión

En el tercer capítulo, hemos abordado los fundamentos metodológicos de la expresión escrita, los cuales nos han permitido ver diferentes orientaciones didácticas que consideran la expresión escrita como recurso de aprendizaje para la lengua extranjera, como un medio de comunicación y como actividad mental.

Por ello, hemos podido notar que en el transcurso de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, el proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita ha sufrido diversos estatus. Primero, se le concede total primacía, dado que dominar una lengua extranjera se identifica por leer y escribir sobre literatura, además de saber traducir textos literarios.

En una segunda etapa, la escritura pasa a un segundo plano y deja paso a la lengua oral. A este efecto, la razón del uso de la escritura en las aulas de lenguas extranjeras se limita a servir de apoyo para el estudio de los contenidos gramaticales y el refuerzo de la lengua oral. De hecho, las actividades de escritura basadas en los dictados y en copiar textos se limitan a la transcripción de la lengua oral, lo que no puede favorecer el desarrollo de la escritura en los aprendices. Por consiguiente, esta vinculación a la lengua oral impide que surja un tratamiento específico en el proceso enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito.

A partir de los enfoques funcionales, se empieza por interesarse al texto como unidad comunicativa y por lo tanto, por las diferentes tipologías textuales. Sin embargo, y a pesar de que el foco se ha desplazado al texto como unidad independiente de la lengua oral, el énfasis sigue puesto en el producto final.

En los enfoques comunicativos se considera el lenguaje escrito como un código independiente y por tanto requiere enfocarse de modo específico. Asimismo, se tienen en cuenta los procesos cognitivos y socioculturales de la composición escrita.

Como resultado del vaivén entre la investigación y la práctica didáctica, aparecen, en los años noventa, nuevas aproximaciones a la enseñanza de la expresión escrita como la secuencia didáctica y los trabajos por proyecto. Estas tendencias florecientes parten desde

una concepción global y tienen en cuenta la complejidad de la producción textual en su dimensión interdisciplinar.

SEGUNDA PARTE

**MARCO METODOLÓGICO Y ANALISIS DE
LOS DOCUMENTOS OFICIALES**

Capítulo IV

Metodología y recursos metodológicos de la investigación

Introducción

La presente investigación se inscribe dentro de la línea metodológica mixta basada en los análisis cuantitativos y cualitativos. Asimismo, se fundamenta en un diseño transversal de tipo descriptivo. De aquí que, nos apoyamos tanto en fuentes secundarias, constituidas por los documentos impresos relativos a la enseñanza de la lengua española y a la enseñanza de la expresión escrita en particular, como en fuentes primarias configuradas por la observación participativa de clases mediante las cuales proyectamos dar respuesta a nuestra preocupación por las cuestiones de aproximación didáctica a la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia. De hecho, pretendemos comprobar el tratamiento de la expresión escrita respecto al proceso de composición mediante primero, el análisis de los documentos oficiales conformados por los planes curriculares y las guías del profesor del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria.

Segundo, el examen del material didáctico del segundo curso “Un mundo por descubrir” y del tercer curso de enseñanza secundaria “Puertas abiertas” que se proporcionan a los aprendices para que logren el dominio de la escritura y de lengua en general.

Y, por último, hemos juzgado oportuno verificar las implicaciones tanto de los documentos oficiales como del material didáctico en la actuación didáctica mediante la observación participativa de clases de la expresión escrita en ambos niveles.

En efecto, los documentos oficiales nos permitirán aproximarnos al diseño del plan curricular (objetivos, contenidos y procedimientos) y las directrices y orientaciones de las guías para la enseñanza de la composición escrita; mientras que los manuales nos ofrecerán la posibilidad de ver a nivel de la programación cómo se manifiestan dichas orientaciones en el material didáctico del alumno. A su vez, la observación de clases nos brindará la oportunidad de ver en concreto las implicaciones didácticas a nivel de la práctica de clase bajo las nuevas orientaciones de la reforma.

Así, nuestra metodología de investigación se desarrolla en tres etapas:

i. Análisis de los documentos oficiales: Realizamos este análisis con el objetivo de conocer las orientaciones teóricas que guían y orientan los procedimientos de la práctica didáctica en el aula de la composición escrita. Este análisis abarca dos tipos de documentos oficiales:

- Plan curricular del español lengua extranjera para segundo y tercer curso de enseñanza secundaria;

- Guías del profesor para los mismos niveles.

Por consiguiente, examinamos los objetivos, los contenidos y la metodología que configuran ambos planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria respecto a la aproximación didáctica a la expresión escrita. Asimismo, las orientaciones pedagógicas y el material de apoyo que se otorga a la enseñanza de la expresión escrita en ambas guías del profesor.

ii. Análisis del material didáctico: el análisis del material didáctico nos parece oportuno para examinar los contenidos y las actividades que se imparten teniendo como punto de arranque los postulados teóricos subyacentes y verificar la consonancia entre los diferentes documentos (documentos oficiales y material didáctico). De hecho, para tal fin nuestro corpus se configura por los siguientes elementos:

En el manual del segundo curso de enseñanza secundaria “Un mundo por descubrir”;

- 112 actividades de aprendizaje;
- 22 consignas de expresión escrita;
- 5 proyectos de escritura;
- 5 fichas de autoevaluación de la expresión escrita.

En el manual del tercer curso de enseñanza secundaria “Puertas abiertas”.

- 70 actividades de aprendizaje;
- 37 consignas de expresión escrita;
- 5 proyectos de escritura.

Cabe señalar que a pesar de que haya 6 unidades didácticas en el manual del segundo curso, sólo 5 proyectos son de escritura. Asimismo, las fichas de autoevaluación se proporcionan sólo en el manual “Un mundo por descubrir”.

Por consiguiente, en los manuales pretendemos examinar tres aspectos: la escritura en las actividades de aprendizaje, el proceso de escritura en las consignas de expresión escrita y en los proyectos de escritura, además del análisis del proceso de escritura en las fichas de autoevaluación del manual “Un mundo por descubrir”.

En las *actividades de aprendizaje*, primero, averiguaremos, si se adopta el ejercicio o la actividad como dispositivo de aprendizaje de la lengua escrita, asimismo, verificar si se introduce el proceso de escritura en dichas actividades. Segundo, estudiaremos la muestra de lengua propuesta en las actividades, lo que nos permite averiguar si se trabaja la lengua a nivel oracional o supra-oracional y tercero, examinaremos el proceso de escritura en las

actividades propuestas para aprender a escribir. En cuanto a las consignas de expresión escrita, examinaremos el aspecto del proceso de escritura para averiguar si se adopta el enfoque procesual y ver el grado de conformidad con los postulados teóricos y los objetivos de la unidad didáctica. Por lo que se refiere a los proyectos de escritura, primero, trataremos de comprobar si se considera el proyecto como un dispositivo de aprendizaje y de producción o sirve para comprobar la adquisición de los contenidos, es decir, como un mero ejercicio de reemplazo y segundo, examinar el aspecto del proceso de escritura en el desarrollo de los proyectos de escritura.

iii. Observación de clases de expresión escrita: este instrumento metodológico nos servirá para explorar la realidad del aula y averiguar el tratamiento de la expresión escrita y qué enfoque se adopta respecto a su enseñanza. De hecho, nos permitirá primero, observar el desarrollo de la producción textual en el transcurso de la clase, lo cual nos ofrecerá una visión más clara sobre la enseñanza de los diferentes procesos de escritura (planificación, textualización y revisión); segundo, examinar las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que se ponen en juego en la redacción; y tercero, averiguarla consonancia entre documentos oficiales, sus respectivos materiales didácticos y la actuación didáctica real como respuesta a las directrices de los documentos oficiales y el material didáctico.

A este efecto, hemos empezado por delimitar la población de estudio que se conforma por 35 institutos en los cuales se dan clases de español como lengua extranjera en la ciudad de Mostaganem. Cabe señalar que cada instituto consta de dos clases de español una de segundo curso y otra de tercero. De aquí, tenemos 35 clases para cada nivel. Teniendo en cuenta las dificultades que hemos encontrado para acceder a los institutos y la naturaleza exploratoria de la observación de clase, hemos adoptado una muestra no probabilística, de hecho, hemos seleccionado un total de 10 clases para cada nivel entre los institutos del centro de la ciudad de Mostaganem y los de las afueras. Cabe notar que, debido a la ausencia y una baja por enfermedad de dos profesores, la observación de clase se realizó sólo con 8 clases para cada nivel, es decir, con un total de 16 clases de expresión escrita.

La observación de clase ha sido participativa por nuestra presencia en el aula para la recolección de datos. Pues, hemos elaborado una parrilla⁶⁴ de observación para examinar la aproximación didáctica a la expresión escrita en el aula con vistas a verificar la puesta en marcha de las orientaciones de los textos oficiales y comprobar si se adopta una práctica

⁶⁴ Véase el anexo N° 8 de la parrilla de observación de clase.

que responde a un enfoque que considera la composición escrita en toda su complejidad, es decir, desde el enfoque procesual. El análisis del desarrollo del proceso de la composición escrita en el aula basada en los aspectos⁶⁵ que deseamos analizar consiste primero, en el estudio de la planificación del texto que incluye la elaboración de la *configuración pre-lineal* del texto, es decir, la exploración del problema retórico y la planificación; segundo, *la textualización* fundamentada en la transformación de la estructura pre-textual a un discurso lineal; tercero, la *revisión* y las respectivas estrategias cognitivas relativas al logro de las metas y metacognitivas referentes al control de las mismas; y por otro, el ambiente del aula en el que se desarrolla todo el proceso de composición. Para el estudio de dichas clases, las hemos numerado y clasificado del siguiente modo:

Primero, hemos clasificado las clases según nuestra asistencia con cada profesor, es decir, una clase de segundo y otra de tercer curso de enseñanza secundaria.

Segundo, el número de las clases va de 1 hasta 16, mientras que el segundo número se relaciona con el curso, es decir, segundo o tercer curso, como por ejemplo 1/2°, 3/2°, 5/2°, 7/2° y 2/3°, 4/3°, 6/3°, 8/3°.

En cuanto a los anexos, los hemos clasificado y numerado de 1 hasta 8.

Anexo N° 2: El plan curricular de E/LE para el segundo curso;

Anexo N° 3: El plan curricular de E/LE para el tercer curso;

Anexo N°4: La guía del profesor de E/LE para el segundo curso;

Anexo N°5: La guía del profesor de E/LE para el tercer curso;

Anexo N° 6: El manual “Un mundo por descubrir”;

Anexo N°7: El manual de E/LE para el tercer curso;

Anexo N° 8: Parrilla de observación de clase.

Los diferentes anexos relativos a cualquier documento u observación de clases están numerados del siguiente modo: Anexo N° 2.1, Anexo N°4.3, Anexo N° 8.5.

En síntesis, nuestro objetivo mediante el análisis de estos tres recursos metodológicos requiere estudiar los documentos oficiales para aproximarnos a las orientaciones teóricas respecto al proceso de composición y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

⁶⁵ Detallaremos estos aspectos más adelante en el apartado de la descripción de la parrilla de observación de clase.

Asimismo, queremos comprobar la concreción del plan curricular y la conformidad del material didáctico con el marco teórico y por último, verificar en concreto tales postulados en la realidad del aula mediante el recurso de la observación de clase.

4.1. Recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado gracias a la contribución de algunos profesores que nos han proporcionado los documentos oficiales relativos a la enseñanza del español lengua extranjera que nos han servido para nuestra investigación. También, gracias a la Dirección de la Educación de la ciudad de Mostaganem que nos ha autorizado a acceder a los institutos para la realización de nuestro trabajo de investigación, sin olvidar los directores de institutos de enseñanza secundaria y por último la colaboración de los profesores que nos han permitido asistir a sus clases de expresión escrita.

La observación de algunas de estas clases se realizó durante el tercer trimestre del año escolar 2016-2017. Hemos elegido estas fechas porque se están finalizando ambos programas y que por consiguiente, ya se ha asentado una metodología de enseñanza de la expresión escrita a la cual los alumnos se han acostumbrado. En cuanto a las demás clases seleccionadas para la muestra, nos hemos enfrentado a algunas dificultades⁶⁶ de orden administrativo y pedagógico⁶⁷ para poder acceder a los institutos, y pudimos obtener la autorización sólo en el primer semestre del año escolar 2017-2018. De hecho, hemos finalizado la observación de clase en el tercer trimestre del curso 2017-2018.

A este efecto, hemos contactado con los profesores para presentarles brevemente los objetivos de nuestra investigación que estamos realizando sobre la expresión escrita y explicarles la necesidad y los motivos de dicha observación. Les hemos explicado también que la intención que perseguimos no consiste en ningún caso en la evaluación del profesor sino en hacer una descripción del desarrollo en concreto de la clase de expresión escrita en el aula.

En este primer encuentro con los profesores, aprovechamos la oportunidad para discutir con ellos acerca del tema de la enseñanza de la expresión escrita. A este propósito, los profesores revelan que no participaron en ninguna formación o seminario acerca del tema. Además les resulta difícil enseñar a escribir en el aula por falta de tiempo frente a

⁶⁶ Como algunos profesores no manifestaron interés por recibirnos en sus clases, hemos recurrido en el mes de octubre de 2018 a la dirección de la educación de Mostaganem para un permiso oficial.

⁶⁷ En aquellas fechas en algunos institutos los programas se habían finalizado los programas.

programas tan extensos. Por otro lado, la mayoría de ellos trabajan solo con los manuales y pocos profesores tienen los documentos oficiales a su alcance.

4.1.1. Presentación de los sujetos

Los sujetos de nuestra investigación son profesores y alumnos. Por una parte, 8 profesores de enseñanza secundaria cuya formación es universitaria con títulos de máster y con una experiencia profesional que varía entre tres y cinco años. Y por otra, 211 alumnos de enseñanza secundaria con el francés como primera lengua extranjera a partir del tercer curso de escuela primaria, el inglés como segunda lengua extranjera a partir de segundo curso de enseñanza media y la lengua española como tercera lengua extranjera optativa a partir del segundo curso de enseñanza secundaria.

Estos alumnos forman dos grupos de diferentes niveles: 110 alumnos de segundo curso que estudian la lengua española por primera vez y 101 de tercer curso de enseñanza secundaria que están en el segundo curso respecto a la lengua española, ambos niveles cursan cinco horas semanales de lengua española. Estos estudios desembocan en la prueba del bachillerato que acredita el acceso a los estudios universitarios.

4.1.2. Presentación y descripción del corpus

El corpus de nuestro trabajo de investigación consta de tres tipos de documentos: dos planes curriculares, dos guías de profesor y dos manuales de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria para la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo en Argelia. La presentación y la descripción del corpus se harán de manera integral mientras que para su análisis, nos fijaremos en los que se refiere a la expresión escrita.

Por motivos metodológicos que nos permitirán acercarnos a los documentos oficiales, el material didáctico y la práctica didáctica de la expresión escrita en ambos niveles, abordaremos la presentación, la descripción del corpus y su análisis, que realizamos en los capítulos posteriores, siguiendo una clasificación en cuatro bloques:

- *El primer bloque:* concierne a los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria;

El segundo bloque: incluye las guías del profesor del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria;

- *El tercer bloque:* consta del material didáctico configurado por los manuales “Un

mundo por descubrir” para segundo curso de enseñanza secundaria y “Puertas abiertas para tercero;

- *El cuarto bloque*: consta de la parrilla de observación de clase.

4.1.2.1. El plan curricular de E/LE para el segundo curso

El plan curricular de español como lengua extranjera para el segundo curso de enseñanza secundaria publicado en el año 2005 está en un documento compartido entre dos lenguas extranjeras: lengua alemana y española. La parte reservada a la lengua española bajo el título “Proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina *español 2AS*” está redactada en lengua española con algunas aclaraciones y traducciones al francés⁶⁸ y consta de 28 páginas (47-75). Dicho plan curricular está seguido de un documento de apoyo⁶⁹ redactado en lengua francesa de siete páginas (76-83).

A pesar de que el plan curricular carece de índice, se puede percibir que está estructurado en torno a una introducción en la que se justifican las orientaciones teóricas y metodológicas, una presentación de los fines y objetivos finales seguida del perfil de salida, el marco teórico, la metodología para la consecución de los objetivos establecidos, los contenidos de enseñanza y la evaluación.

i. Introducción: en la introducción se justifica la implantación del español como lengua extranjera en el sistema educativo argelino por las necesidades actuales en lenguas extranjeras debidas a factores educativos y socio-profesionales. Se resaltan los logros que se pueden alcanzar gracias a los aportes de las lenguas extranjeras en las sociedades, tales como el acceso a diferentes culturas y las relaciones que favorecen la formación integral del individuo en una sociedad plural y multilingüe.

ii. Fines y objetivos generales: se presentan en una tabla organizados en cuatro tipos:

-primero, respecto al dominio de la lengua como vehículo de comunicación;

- segundo, en relación con el control del proceso de aprendizaje;

⁶⁸ A veces surgen usos y traducciones al francés de algunos conceptos y títulos. Véase algunos ejemplos en el anexo N° 2.5.

⁶⁹ Este documento titulado y redactado en francés « Document d'accompagnement » se puede considerar como una traducción de algunos fragmentos del plan curricular mismo.

- tercero, referente al acercamiento a la cultura de la lengua meta;
- y cuarto, relativo a la formación del individuo en una sociedad plurilingüe.

A su vez, estos fines generales se despliegan en una variedad de objetivos generales que estudiaremos detalladamente más adelante en el análisis del plan curricular.

iii. *Perfil de egreso*: se determina el perfil de egreso, al término del primer curso de español, por cinco aspectos: primero, la comprensión de mensajes orales y escritos en situaciones cotidianas de comunicación. Segundo, el uso de la lengua española con fluidez y corrección en su doble vertiente oral y escrita en situaciones reales de comunicación “[...] usando las estrategias adecuadas” (M.E.N, 2005:51). Tercero, la reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación, como recurso para la mejora de la comprensión y de la expresión tanto oral como escrita. Cuarto, la lectura de forma comprensiva y autónoma y quinto, el conocimiento y la comprensión del medio sociocultural con vistas a una mejor interpretación de la comunicación en la lengua meta.

iv. *El marco teórico*: se define por la enseñanza centrada en el alumno como responsable de su proceso de aprendizaje. Esta enseñanza se basa en la comunicación y el enfoque por tareas orientados a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa. Se considera al profesor como “[...] un guía, un facilitador, un orientador del aprendizaje, un negociador de objetivos y de procedimientos” (M.E.N, 2005: 52).

v. *Las habilidades lingüísticas*: en este apartado se presentan las diferentes habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral y comprensión lectora y expresión escrita. por lo tanto, se definen las habilidades, se presentan sus respectivos objetivos y estrategias de aprendizaje y de comunicación.

vi. *Metodología*: se apoya en el diseño de tareas comunicativas basadas en las actividades de comprensión, de producción, de práctica de recursos funcionales y de la autoevaluación para potenciar y desarrollar las capacidades comunicativas mediante la comunicación.

vii. *Contenidos*: se presentan como instrumentos para el logro de los objetivos mediante las actividades del aula. Se distinguen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales agrupados en cuatro bloques:

- *Lengua y comunicación*: Conciernen los contenidos comunicativos de tipo conceptual puesto que vienen conformados por las funciones referentes a la interacción de uso cotidiano (información general, obligación y permiso, sentimientos deseos preferencias, usos sociales de la lengua y organización del discurso) que los alumnos han de utilizar como usuarios de la lengua meta y que les permiten un uso efectivo.

- *Contenido gramatical*: se identifica con la reflexión sobre la lengua; los elementos del contenido gramatical se presentan bajo una lista de algunos puntos gramaticales. La presentación de los temas gramaticales en forma de un listado, les otorga un carácter de conocimiento conceptual.

- *Lengua cultura y sociedad*: son contenidos temáticos relativos a las características socio-culturales de la cultura española e hispanoamericana. Estos se consideran como un marco situacional de todo tipo de texto. Estos contenidos tienen la función de proveer las actitudes positivas mediante el acercamiento a la cultura de la lengua meta.

- *Lengua y aprendizaje reflexión sobre el proceso de aprendizaje*: son contenidos de tipo procedimental que incluyen las diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación.

viii. *Evaluación*: en este apartado se presentan, por una parte, algunas aclaraciones sobre las dimensiones de la evaluación, los tipos de evaluación, los criterios de evaluación de las diferentes destrezas, los procedimientos de la evaluación y por otra, los tipos de exámenes y los diferentes ejercicios para las pruebas del examen.

vix. *Glosario*: con la intención de facilitar la lectura del plan curricular para los profesores se dan unas definiciones de los conceptos utilizados a lo largo del plan curricular.

Según las orientaciones que se anuncian, los objetivos del proceso enseñanza/aprendizaje parten de una lengua como medio de comunicación sea oral o escrita, por lo que, podemos percibir que se acerca a la lengua escrita y oral indistintamente. Asimismo, el control del proceso de aprendizaje por parte del alumno, supone la adopción de estrategias adecuadas tanto para la lengua oral como la lengua escrita. Por lo que se refiere a la lengua escrita, su mejora se realiza mediante la actividad metalingüística, es decir, en el discurso mismo. Además, el perfil de egreso respecto a la competencia escrita, se determina por la fluidez y la corrección en contextos reales, esto

supone que no se adopta una lengua estándar sino funcional. También, la adopción de la tarea como instrumento de enseñanza y de aprendizaje supone que no se aproxima a la escritura de modo atomizado sino global para el desarrollo de las capacidades comunicativas mediante los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4.1.2.2. La guía del profesor de E/LE para el segundo curso

La guía⁷⁰ del profesor de segundo curso de enseñanza secundaria es un documento de 46 páginas en lengua española, elaborado en 2006 por Adiba Guezati y Hassina Mitourni-Abdi. Es un documento que sirve de recurso de ayuda proporcionado al profesorado para el desarrollo de las clases. La guía consta de tres partes como se señala en la tabla siguiente; En la primera parte “ El manual, Un mundo por descubrir, en la guía del profesor” se presenta el manual enunciando sus características y sus contenidos, en la segunda se presenta la guía propiamente dicha donde aparecen los objetivos y el desarrollo de cada unidad didáctica (desde la unidad preparatoria hasta la sexta unidad) y en la tercera parte se proporcionan materiales de apoyo para el seguimiento de la enseñanza, del aprendizaje, de la autoevaluación y la realización de los proyectos.

Tabla N° 8 Estructura de la guía del profesor de segundo curso de enseñanza secundaria.

El manual “Un mundo por descubrir” en la guía del profesor	-Características fundamentales de “Un mundo por descubrir - Contenidos de “Un mundo por descubrir” - Composición de una unidad didáctica	5 páginas (3-7)
Objetivos y desarrollo ⁷¹	- Objetivos de las unidades didácticas - Procedimientos de desarrollo de las unidades didácticas (objetivos, desarrollo y recapitulación)	25 páginas (8-32)
Material de apoyo	- Fichas para el profesor: Agenda del profesor, Hoja de evaluación de las competencias., Pautas de corrección de lengua oral y escrita - Fichas para el alumno: Fichas ⁷² de autoevaluación, Fichas de evaluación del proyecto, Diario de aprendizaje, Piensa en tu progreso.	14 páginas (33-46)

⁷⁰La guía del profesor de segundo curso está disponible en internet.2as.ency-education.com > uploads

⁷¹ Para evitar ambigüedades, hemos sustituido el título original, “Guía del profesor”, de esta parte por otro título “Objetivos y desarrollo”. Hemos seguido el mismo procedimiento para las guías del profesor de segundo y de tercer curso de enseñanza secundaria.

⁷² Las fichas de autoevaluación se ubican al final de cada unidad didáctica del manual.

4.1.2.2.1. El manual “Un mundo por descubrir” en la guía del profesor

En esta primera parte de la guía se presentan las características del material didáctico “Un mundo por descubrir” y los contenidos que incluye.

i. Características fundamentales de “Un mundo por descubrir”: se le define al manual como material de variadas innovaciones respecto “a las tareas temáticas [...] y a las actividades de reflexión” (M.E.N, 2006:3). Es de fácil manipulación y de uso flexible, además de ser adaptable al nivel del alumnado. Se ha implicado al alumno emocional y cognitivamente al hablar “de sus sentimientos, de sus preferencias, de sus aficiones, de sus curiosidades, de sus intereses y de su propia cultura” (M.E.N, 2006:3). En el manual se atiende la implicación activa del alumno mediante las actividades abiertas. Asimismo, se presta atención a la dimensión intercultural y a la autoevaluación. De hecho, se persigue promover una lengua funcional, con un énfasis en la autonomía mediante las estrategias de aprendizaje y comunicación y la autoevaluación. Mediante la aplicación de una “pedagogía de la negociación” (M.E.N, 2006: 4).

ii. Contenidos de “Un mundo por descubrir”: se hace una descripción interna del manual presentando la estructura del mismo y sus respectivos contenidos. Así que primero, se señala la programación que aparece al principio del manual y en la que figuran todos los contenidos del curso⁷³. Segundo, viene la unidad preparatoria que se considera como unidad de iniciación al nuevo curso. Luego se presentan los títulos de las diferentes unidades y unas sugerencias en cuanto a la elaboración de glosarios, consultorio gramatical que se puede intercambiar con alumnos de otros institutos. Al final se aborda la estructura interna de la unidad didáctica.

iii. Composición de una unidad de un “Un mundo por descubrir”: se presentan las diferentes unidades didácticas del presente manual en las que se destacan las diferentes secuencias como (para empezar, ahora habla, fíjate bien, tu lectura, ahora tú, para terminar, un poco de todo, descubriendo y el proyecto) explicando en qué consisten y proporcionando sus respectivos objetivos.

⁷³ Véase los contenidos del manual “Un mundo por descubrir” en los anexos N° 6.1.-6.6.

4.1.2.2.2. Los objetivos y desarrollo de las unidades didácticas

En este apartado se presentan los *objetivos y los procedimientos de desarrollo* de todas las unidades didácticas del manual además de una *recapitulación al final de cada unidad didáctica*.

La guía del profesor aparece como un recurso de ayuda para el profesor mediante la cual se pretende ofrecer unas sugerencias para las actividades propuestas en el manual “Un mundo por descubrir”, con un énfasis en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. En cambio, se remite a la guía que acompaña⁷⁴ el programa como recurso fundamental en la cual se ha de basarse en las orientaciones metodológicas de las cuatro destrezas para la adopción de los procedimientos de clase y la elaboración de la ficha de trabajo del profesor. Asimismo, se destaca el papel del profesor como:

Un director[que] establece condiciones idóneas para el aprendizaje, un organizador [que] planifica el desarrollo de la clase y elabora actividades, un guía[que]organiza el trabajo en clase y ayuda a resolver problemas, una fuente de información [que] proporciona la información necesaria para la realización de actividades, un evaluador [que] analiza los progresos de sus alumnos y reflexiona sobre la propia actuación, un investigador[que] investiga sobre las necesidades de los alumnos y reflexiona sobre la dinámica del grupo (M.E.N, 2006: 8).

De allí que, se señalan el libro del alumno “Un mundo por descubrir”, la guía que va acompañando el programa oficial, la guía del profesor” como recursos fundamentales para impartir la elaboración las clases.

i. Objetivos de las unidades didácticas:

- *Unidad preparatoria:* esta unidad didáctica sirve de primera aproximación a la lengua española. Sus objetivos aspiran a que los alumnos sean capaces de presentarse, conozcan el alfabeto y los números hasta treinta mediante la repetición coral e individual, sepan escribir la fecha, se aproximen y se sienten motivados hacia la cultura española e hispanoamericana.

- *Unidad didáctica 1:* se presentan los objetivos de la unidad que refuerzan los de la unidad preparatoria, además de ser capaz de preguntar por la identidad de alguien, presentarse con

⁷⁴ En cuanto a la guía que acompaña el programa, sólo tenemos el siguiente documento: « Document d’accompagnement ».

detalle, presentar a otros y hablar de ciertas profesiones, los alumnos han de tener en cuenta el registro formal e informal.

- *Unidad didáctica 2:* los objetivos de la unidad consisten en ser capaz de describir lugares como su casa, su cuarto, su instituto y su barrio, mediante el conocimiento de un léxico específico. Asimismo, saber manejar un plano de una ciudad a través del vocabulario referente a la calle y el de ubicación. También conocer el vocabulario fundamental de la familia para hablar de los miembros de su familia y describirles. Describir aspectos físicos y de carácter de una persona, conocer expresiones de existencia y ubicación, ser capaz de comparar entre elementos como ciudad/campo, familia tradicional/familia moderna y justificar una opinión.

- *Unidad didáctica 3:* en esta unidad se pretende capacitar al alumnado para hacer compras, pedir algún producto, identificar y seleccionar productos, preguntar por el precio de algún producto, expresar sus gustos y preguntar por los gustos de otra persona, conocer los verbos gustar y preferir. También, conocer el vocabulario básico para hablar de comidas (nombres de sus alimentos favoritos) para atender una comunicación entre vendedor y cliente. Conocer platos típicos de la gastronomía española. Hablar de sus acciones habituales y de sus costumbres. Hablar de la frecuencia y la periodicidad de las acciones cotidianas, hablar de la hora, los días de la semana. Comprender un texto en el que se habla de las costumbres españolas, explicar sus hábitos y dominar el vocabulario de las labores domésticas.

- *Unidad didáctica 4:* hablar de enfermedades y estados físicos. Describir síntomas de una enfermedad, desenvolverse en la consulta médica, tener un vocabulario básico para hablar del cuerpo, de actividades físicas y de higiene, comprender un texto escrito con instrucciones en imperativo, expresar prohibiciones, consejos o recomendaciones, escribir un decálogo para mejorar su salud.

- *Unidad didáctica 5:* en esta unidad se persigue que los alumnos se aproximen a los medios de comunicación prensa, teléfono, televisión, es decir al léxico del mundo de la comunicación; que hablen de sus adicciones, videojuegos, películas, tomen conciencia de la adicción al móvil como al internet; conozcan a algunos escritores representantes del mundo hispanohablante y que sepan la importancia de la lectura en la formación intelectual de un ciudadano y valoren el libro.

- *Unidad didáctica 6*: comprender un texto en el que se describe una ciudad, conocer vocabulario de medios de transporte y el vocabulario para valorarlos, conocer lugares de interés turístico en España y América Latina, vocabulario para describir ciudades, desarrollar sus capacidades de expresarse oralmente, describir una ciudad argelina, hablar de viajes, trazar un itinerario, organizar un viaje, escribir una carta relatando sus vacaciones.

En los objetivos de las unidades didácticas no se percibe de modo marcado los objetivos del aprendizaje de la expresión escrita. Las instrucciones para las actividades se enuncian con verbos tales como describir, comparar, hablar de... sin especificar si se ha de hacerse por escrito u oralmente.

ii. Procedimientos de desarrollo de las unidades didácticas:

En este apartado se señalan los contenidos de las unidades didácticas y se explicitan los procedimientos de su realización en el aula. Para ello, se organiza el apartado en la guía del profesor respecto a la estructura del correspondiente manual. Sin embargo, por razones de espacio, presentamos las temáticas de las unidades didácticas, luego resumimos las diferentes secuencias para todas las unidades didácticas.

- *Unidad preparatoria*: Respecto al desarrollo de esta unidad, se propone iniciar la clase de forma auténtica al saludar, asimismo, se incrementa la información de forma gradual mediante la interacción con el profesor teniendo los enunciados del profesor como “modelo”. Se pone el énfasis en las formas de saludar en España conforme a la división del día. Se presentan como material de apoyo los mapas de España y de América Latina para situar España, hablar de aspectos geográficos e históricos y señalar, también, los países hispanohablantes para que los alumnos sean conscientes de la diversidad cultural del mundo hispano.

- *Unidad didáctica 1*: Por lo que se refiere al desarrollo de la unidad, se enuncia que la presente unidad se subdivide en dos temáticas(A y B) para las clases introductorias de la unidad didáctica, (“A-En clase de español” y B- “Te presento a...”).En dichas clases aparecen las primeras muestras de lengua (fórmulas de saludo, de presentación y de despedida) además del léxico fundamental que servirá para el fomento del discurso del aula (entender las consignas, preguntar y responder al profesor e interactuar en el aula).

También, se indican unas pautas para la presentación de las clases orales que consisten en la simulación de situaciones reales (el profesor ha de presentarse), repetir y pedir al alumnado que se presenten, interpretar las escenas, escribir en la pizarra, leer en voz alta, realizar ejercicios de repetición para la entonación y la pronunciación.

- *Unidad didáctica 2*: la presente unidad se subdivide en dos sub-unidades (A y B): (A-Mi casa y B- Mi familia y yo) estas primeras clases abarcan todo el léxico de la unidad el cual se puede ampliar según el (M.E.N, 2006: 18) y sirven de punto de partida en la comprensión oral. Se sugiere al profesor en calidad de asesor, guía, facilitador, orientador, negociador “llevar a sus alumnos a ser los artífices de su proceso de aprendizaje” (M.E.N, 2006: 18). También, aprender a sus alumnos a aprender.

- *Unidad didáctica 3*: esta unidad se subdivide en dos unidades: (A-Vida cotidiana y B- De compras) en las que se persigue presentar los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales. Para ello, el profesor ha de aprovechar el texto escrito y el material icónico para llevar a cabo la clase oral. Se sugiere al profesor que organice actividades en pequeños grupos o en pareja, asimismo, que vaya escribiendo en la pizarra a medida que presente su clase y del mismo modo, ellos en sus cuadernos.

Por lo que concierne a las unidades siguientes (unidades didácticas N° 4, 5 y 6) no se introducen las temáticas ni se presentan sugerencias o directrices al respecto. Se presentan directamente las secuencias de comprensión y expresión oral.

En los procedimientos de desarrollo de las unidades didácticas, la actividad de escritura aparece por un lado, como refuerzo de la lengua oral y por otro como medio para registrar lo que se estudia (escribir en la pizarra y escribir en el cuaderno).

- *Para empezar*: secuencia en la que se trabaja la comprensión oral partiendo de una temática determinada. Así que, en la guía se explica al profesor lo que se ha de ejecutar tanto para el profesor como para los alumnos dando ejemplos para ilustrar las actividades del manual. También se señalan los objetivos de algunas actividades como lo vemos en la actividad⁷⁵ que aparece en la secuencia “Para empezar” de la unidad didáctica N°1 “...el objetivo es que el alumno no sólo ubique el léxico en la columna correspondiente sino que también fije los rasgos morfológicos del género y el número” (M.E.N, 2006: 12). Asimismo,

⁷⁵En la guía se indica el número 4 para la actividad, mientras que en manual no existe numeración.

se presentan unas sugerencias de trabajo en parejas o en grupo, se pone de relieve el énfasis en la adquisición del léxico básico de la unidad didáctica, la atención de los alumnos hacia la observación de la ilustración como aparece en las unidades didácticas N° 3, 4 y 5; también, se aconseja animar a desarrollar papeles, ampliar el debate sobre el tema de la unidad didáctica mediante preguntas para profundizar en el tema, leer y pedir que los alumnos lean y anoten. En la unidad didáctica N°2, se observa la omisión de esta secuencia, mientras que en la unidad didáctica N° 5 y 6, la secuencia carece de subtítulo.

- *Ahora habla*: en esta secuencia se trabaja la expresión oral, de hecho, se le propone al profesor que adopte el trabajo en parejas, en grupo o por simulación para fomentar la interacción y favorecer la comunicación en el aula apoyándose en los recursos de ayuda “para ayudarte” que figuran en el manual “Un mundo por descubrir”. En la misma línea se anima a los alumnos a desarrollar papeles cuando no disponen de algún texto o diálogo, se les alienta también a usar el léxico y las expresiones relativas al tema de la unidad didáctica. Igualmente, se sugiere al profesor que explique las tareas usando recursos como fotos, que amplíe el tema, que dirija la atención de los alumnos hacia aspectos de la lengua que se estudiarán más adelante en la unidad didáctica, que tome las lecturas previas como punto de partida para responder a las preguntas. Se aconseja además, usar un material auténtico, representar la información con esquemas y sintetizarla en unos cuadros. En resumidas cuentas, en estas dos primeras secuencias se aborda la temática de la unidad didáctica mediante la comunicación oral o sea en su vertiente receptiva y productiva. En las unidades didácticas N° 4, 5 y 6, la secuencia aparece sin subtítulo.

- *A trabajar*: esta secuencia concierne los aspectos lingüísticos. Concretamente, se ofrecen algunos procedimientos y explicaciones para la realización de ciertos ejercicios como aparece en la siguiente actividad (M.E.N, 2006: 24):

N°13- en esta actividad se presenta otro uso de estar:

La perífrasis estar +gerundio para indicar las acciones en curso. Repasar antes el uso de estar para situar en el espacio. Comente con los alumnos los cuadros gramaticales poniendo de relieve la formación del gerundio.

Recorte algunas fotografías de revistas y llévalas a clase (gente pintando, haciendo deporte, etc. Puede también pedir a los alumnos que hagan mímicas y su compañero diga la acción.

Se proporcionan además unas sugerencias para el desarrollo de los contenidos gramaticales tales como la conjugación de los verbos y el uso de los tiempos, también se

presentan algunas pautas para la realización de las clases y sugerencias de ampliación en ciertos casos como lo vemos en el siguiente ejemplo “*Ampliación*”⁷⁶: son femeninas las palabras en *ción* y *ad*. Anime a los alumnos a que busquen algunas en su libro” (M.E.N, 2006: 13). Por lo que se refiere a la organización de las clases según la guía, los alumnos han de trabajar individualmente y sacar sus conclusiones. Se sugiere al profesor que presente y explique las reglas gramaticales y las expresiones y que se amplíen los ejercicios ilustrando con ejemplos. Se aconseja también que se usen fotografías o se recorten fotos, se ejerciten las estructuras que permiten comunicarse. En las unidades didácticas N°4 y 5, se omite la presente secuencia mientras que en la unidad didáctica N° 6, se refiere sólo a la actividad N° 10⁷⁷ del manual “Un mundo por descubrir.”

– *Fíjate bien*: esta secuencia trata los contenidos fonéticos y ortográficos. Se señala la función de la secuencia que consisten en la práctica fonética y el desarrollo del caudal léxico. Asimismo, se dan instrucciones para que se advierta al alumnado de la importancia del uso de la puntuación y su incidencia en el significado del texto. Llamar la atención sobre el sistema gráfico español y la puntuación. En la unidad didáctica N° 6, se interesa por los contenidos de tipo cultural al abordar el tema de la historia y la realidad de América. En las unidades didácticas N°2, 3, 4 y 5, se omite la secuencia “fíjate bien”.

- *Tu lectura*: se explicitan los objetivos que consisten en asimilar la lectura a través de los conocimientos lingüísticos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica, se manda que se lea en voz alta por parte de los alumnos, que se aclaren las palabras desconocidas. El objetivo que se persigue consiste en que los alumnos asimilen la lectura apoyándose en la información previa. Se presentan sugerencias de ampliación para acercar el alumno a los temas tratados en los textos. Se sugiere que se crean debates sobre temas seguidos por preguntas de comprensión. Se orienta hacia el reemplazo, la reflexión y la valoración de todas las expresiones funcionales, léxicas y gramaticales estudiadas, se proponen también actividades de post-lectura, pero con un énfasis en los componentes gramaticales como en el siguiente ejemplo:

⁷⁶ El subrayado en la guía está en negrita.

⁷⁷ Lo que se anuncia en la guía del profesor de segundo curso, respecto al ejercicio N°10 no corresponde a la actividad N°10 del manual “Un mundo por descubrir”.

Aquí se introdujo el verbo tener. Puedes trabajarlo:

- con la edad: Pedro tiene 16 años ¿Y tú?
- Con la pertenencia: Tengo un estuche marrón. Pregunta a tu compañero que tiene en su estuche, en su mochila. etc.

Tu lectura (M.E.N, 2006:14)

Se omite la secuencia de “Tu lectura” en las unidades didácticas N° 3, 4 y 6, mientras que en la unidad N° 5, no se enuncia el subtítulo de la secuencia y se focaliza en el tema del libro y su papel en la formación del alumno. Se remite también a la lectura de las grandes figuras de la literatura española y argelina.

- *Expresión escrita*: en esta secuencia se observan unas variedades en cuanto a su presentación. En la unidad didáctica N°1, se ofrecen más sugerencias sobre el desarrollo de la clase, se propone por un lado, responder a la carta enfatizando la presentación y la corrección, además de aprovechar las frases de la actividad anterior “*preséntate y habla de ti, de tus amigos, tus asignaturas preferidas, tu instituto*”(M.E.N, 2006:14)que podrían servir de modelo y por otro, se sugiere que se enseñe a escribir una tarjeta de felicitación proporcionando muestras “*Hoy...de noviembre cumples...años. ¡Muchas felicidades! ¡Feliz cumpleaños! ¡Felicidades!*” (M.E.N, 2006:14)En la unidad didáctica N° 2, la secuencia de expresión escrita viene junto con la de “Tu lectura” sin que aparezca el subtítulo de la secuencia. Se anima a los alumnos a redactar atendiendo los aspectos de presentación y de corrección. En la unidad didáctica N° 3, se incluye la secuencia de expresión escrita en la de “Tu lectura” Se omite la secuencia de expresión escrita en las unidades didácticas N° 4, 5. En la unidad didáctica N°6, dicha secuencia se ubica después de la secuencia “Descubriendo”. Se proponen actividades de escritura, considerando que los alumnos han alcanzado un cierto nivel que les permita escribir redacciones (M.E.N, 2006: 32).

Ya el curso está por acabar y ahora sus alumnos pueden escribir cartas personales contando experiencias, destacando lo que es más importante y describiendo impresiones, así les puede mandar escribir redacciones más elaboradas y de forma bien estructuradas...

De hecho, se presentan dos consignas de redacción más unas orientaciones para la producción textual.

- *Ahora tú*: se señala que esta secuencia tiene la función de práctica y de repaso para consolidar lo anteriormente aprendido. Se presentan algunas actividades como muestra y se

propone al profesor que amplíe estas prácticas a la construcción de “frases”. Sirve para practicar y repasar los contenidos léxicos y gramaticales de la unidad didáctica. Recordar y ampliar el campo léxico. Se presentan los objetivos de los ejercicios dando ejemplos. En las unidades didácticas N° 4 y 5, se omite la secuencia, mientras que en la sexta unidad didáctica se remite a las actividades N° 1 y 5 del manual “Un mundo por descubrir” y se orienta al profesor para que las realice como lo vemos en la siguiente actividad:

N°1- Antes de realizar esta actividad sobre el tiempo, pida a los alumnos localizar a España respecto a los países vecinos. Es el mapa figura una ciudad, pídale indicar su situación. Pregúntales por lo que son los Pirineos. Pídale el nombre de los ríos de España que figuran en el mapa. Pregúntales donde se puede esquiar, nadar, tomar sol, dar paseos en bicicleta, hacer senderismo (andar) y en qué momentos se pueden practicar estas actividades M.E.N. (2006: 31).

- *Un poco de todo*: igualmente que la secuencia “Ahora tú”, ésta concierne la práctica y el repaso pero de forma lúdica como por ejemplo mediante la canción de “Guantanamera” en la unidad didáctica N°1. Estas actividades pueden ser orales o escritas como por ejemplo en la unidad didáctica N°5, en la que se propone realizar la actividad por escrito, “Individualmente puede pedir a sus alumnos escribir un pequeño texto biográfico sobre los Nobel en literatura hispana” M.E.N. (2006: 29). Y luego, conversar acerca de los mismos autores de la secuencia. En las unidades didácticas N°2, 3 y 4, se omite esta secuencia.

- *Taller de internet*: en esta secuencia se ofrecen unas direcciones electrónicas para que el alumnado se relacione con nativos para el refuerzo de su español. Esta secuencia aparece sólo en la unidad didáctica N° 1.

- *Para terminar*: esta secuencia sirve de recapitulación y autoevaluación de los recursos funcionales y lingüísticos. Como modelo, se presentan los objetivos de las actividades N°1, 2 y 3, de la unidad didáctica N°1 y se dan las soluciones de las actividades N° 4 y 5. Esta secuencia aparece sólo en las unidades didácticas N° 1 y 6.

- *Descubriendo*: sirve de pretexto para tratar la extensión del español mediante la presentación de algunas personalidades del mundo hispano (escritores, poetas, artistas políticos y deportistas) países, ciudades y tradiciones (arte culinario y hábitos alimenticios, las fiestas y los bailes). De hecho, como se ilustra en la unidad didáctica N°1 A. Guezati, H. Mitourni-Abdi (2006: 38) proponen la elaboración de la actividad “¿Y de estos personajes? ¿Podrías relacionarlos con su país de origen?” que consiste en completar el

texto⁷⁸, luego se corrige el ejercicio, se lee el texto por parte de un alumno señalando a los personajes que se conocen. Al finalizar el ejercicio se les pide que hagan, en grupo, una lista de los países de habla hispana. En la unidad didáctica N°2 los alumnos han de hacer un recorrido virtual por Madrid, lo que les permite descubrir la ciudad mediante internet o una proyección y usar todos los recursos lingüísticos y funcionales al respecto (preguntar e informar por la ubicación, descripción de una calle, un barrio, o una ciudad). También se sugiere ampliar la actividad mediante un trabajo escrito. “Puede ampliar la actividad mandando a sus alumnos describir por escrito su ciudad. Puede ayudarles con un plan previo” M.E.N. (2006: 21). En la unidad didáctica N° 4, se observa la omisión de la presente secuencia.

- *Proyecto*: para la realización de los proyectos se orienta a los alumnos hacia las siguientes fichas: la “Hoja de evaluación del proyecto” y la “Hoja de evaluación de las competencias” que aparecen al final de la guía del profesor.

- *Autoevaluación*: se sugiere que se haga al final de las seis unidades didácticas una autoevaluación mediante las fichas de autoevaluación que aparecen de igual modo al final del manual “Un mundo por descubrir” como en la guía del profesor. Estos instrumentos permiten al alumno autoevaluarse respecto a cuatro tipos de contenidos, funcionales, gramaticales, léxicos y temáticos que servirán para la expresión escrita.

iii. Recapitulación: en este apartado se dan instrucciones al profesor sobre lo que ha de aparecer en el cuaderno del alumno tal como la fecha del día, cuadros sinópticos, fichas y mapas. En resumen, todo lo esencial que se ha de almacenar.

En síntesis la programación de la expresión escrita presenta irregularidades en cuanto a la ubicación de la secuencia. De hecho, unas veces viene incluida en la secuencia de “Tu lectura” y otras veces se omite totalmente. Respecto a los contenidos propios al código escrito, éstos aparecen en la secuencia “fíjate bien” en la cual se alude sólo a la puntuación y su impacto en el significado del texto, pero esta misma secuencia aparece sólo en las unidades N° 1 y 6. Las propuestas de trabajo en grupo aparecen en las secuencias de comprensión y expresión oral y no en las actividades de escritura. Con todo ello, la actividad de escritura aparece, en ciertos casos, como una alternativa, tras una clase oral

⁷⁸Para la elaboración del ejercicio se presentan las fotos de los personajes del texto y se pide al alumnado que rellene los huecos con el apellido, el oficio o el país del personaje.

como lo vemos en el ejemplo siguiente: “Puede ampliar la actividad mandando a sus alumnos describir por escrito su ciudad...” M.E.N. (2006: 21).

4.1.2.2.3. El material de apoyo

El material de apoyo consta de siete documentos constituido por tres fichas para el profesor y cuatro para el alumno.

i. Para el profesor:

- *Agenda del profesor:* esta ficha sirve para gestionar las unidades didácticas. Para ello, se divide en tres partes, “Información general”, “Antes de entrar en clase” y “Después de realizar la unidad”. En la primera parte, “Información general”, aparece la fecha y el curso de la unidad didáctica y se prevé la cantidad de sesiones que se necesitan para el desarrollo de la unidad didáctica. En la segunda parte “Antes de entrar en clase”, se pronostica lo que se necesita para la realización de las clases, se sugiere aportaciones de ampliación y de mejora por parte del profesor. Y tercero, “Después de realizar la unidad” esta parte sirve para la evaluación del desarrollo de las clases con relación al interés y la participación de los alumnos, el trabajo en grupo y en parejas. Asimismo, se preocupa por una parte, tanto por los posibles problemas de relación entre los miembros del grupo como por la relación del profesor con sus alumnos y por otra parte por los contenidos que suministra el profesor, la gestión del tiempo, los comentarios y las sugerencias de remediación que se pueden aportar a las futuras clases.

- *Hoja de evaluación de las competencias:* esta ficha sirve para evaluar las diversas competencias desarrolladas mediante la elaboración de los proyectos. Así que, se divide en tres partes; en la primera se enuncian los datos sobre el proyecto, el alumno, la asignatura, el profesor y el periodo de realización. En la segunda parte, se señalan las actividades realizadas por el alumno y las competencias evaluadas y las posibles ayudas individualizadas que se le proporcionan. En la tercera parte se colocan las observaciones particulares del profesor.

- *Pautas de corrección de lengua oral y escrita:* antes de presentar la ficha de las pautas de corrección, se pone el énfasis sobre el papel del profesor ante el error que debería ser positivo. De hecho, se resalta la importancia del error, considerado como elemento positivo y el papel del profesor al respecto en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se insiste en el sistema de marcas para la corrección de los errores que ha de adoptar el profesor

conjuntamente con sus aprendices tanto para marcar los errores en los textos escritos por parte del profesor como para corregirlos por el alumno. La ficha de corrección en la que aparecen las instrucciones de corrección se divide en dos partes: una para la corrección oral y otra para la corrección de un trabajo escrito. Del mismo modo, en ambas destrezas se enfatiza la autocorrección.

ii. Para el alumno:

-*Fichas de autoevaluación de cada unidad didáctica:* esta ficha se refiere a la autoevaluación respecto a cuatro aspectos, *la comunicación* para la cual se proporcionan los contenidos funcionales relativos a la temática de unidad didáctica, *los contenidos gramaticales* que se proporcionan para el alcance del objetivo comunicativo, *el léxico* relativo a la unidad didáctica y *la expresión escrita* en relación con lo estudiado en la unidad didáctica. Estos aspectos se autoevalúan por parte del alumno mediante las valoraciones “muy bien”, “regular” y “mal”.

-*Hoja de evaluación del proyecto:* este recurso sirve para evaluar los proyectos propuestos al final de cada unidad didáctica del manual. Por lo tanto, incluye la información sobre el proyecto, el alumno, los supervisores sea el profesor u otras personas. Luego, la información sobre la realización del proyecto, es decir, las modalidades de realización, las actividades realizadas y sus objetivos, el grado de alcance de los objetivos, las dificultades encontradas en el transcurso de la realización y las posibilidades de remedio para paliar las dificultades y por último las observaciones que se pueden hacer acerca del trabajo. En esta ficha, el alumno evalúa su actividad usando verbos conjugados en primera persona del singular “He realizado, describo, pienso, no he encontrado y no he podido” (M.E.N, 2006: 41).

-*Diario de aprendizaje:* esta ficha es un recurso que sirve para el seguimiento del aprendizaje por el alumno mismo. Para ello, incluye los datos del aprendiz, el curso al que pertenece y dos tablas, la primera sirve para mencionar las anotaciones relativas a los progresos alcanzados por el aprendiz. Así se señala en esta primera tabla “lo más útil”, “lo más fácil” y “lo más difícil” (M.E.N, 2006:45) y se hacen comentarios al respecto. Mientras que, la segunda sirve para anotar lo que el aprendiz ha de realizar por su cuenta para mejorar su aprendizaje.

- *Piensa en tu progreso*: esta ficha sirve para la evaluación. Se rellena por parte del profesor y se dirige al aprendiz para que piense en su aprendizaje. Se evalúan y se valoran mediante las observaciones “Es aceptable” “Es bueno” y “Es excelente” la comunicación, la comprensión y expresión oral, la pronunciación, el léxico, la gramática y la comprensión y expresión escrita. Al final se añaden las notas del profesor.

En cuanto al material de apoyo, en las fichas del profesor no se alude a la expresión escrita de modo específico. Para la evaluación de los textos escritos, se insiste en un sistema de marcas que incluye sólo los aspectos gramaticales para la corrección y la autocorrección.

La autoevaluación de la expresión escrita se ubica ⁷⁹ al final de las fichas de autoevaluación “*Fichas de autoevaluación de cada unidad didáctica*”, lo que nos lleva a percibir la idea de que escribir es el resultado de la suma de los aprendizajes de los diferentes contenidos (contenidos funcionales, gramaticales y léxicos). En las demás fichas se alude al aprendizaje de la lengua en general. Pero, aunque no se especifica la expresión escrita, estas fichas podrían ser muy provechosas para la actividad de escritura.

⁷⁹ Hemos seleccionado sólo la autoevaluación relativa a la expresión escrita en la tabla 19.

4.1.2.3. El manual de E/LE “Un mundo por descubrir” para el segundo curso

Para la presentación del manual elaboramos una descripción externa y otra interna relativa al contenido y organización del mismo. La descripción está estructurada en la siguiente tabla⁸⁰

Tabla N° 9: Descripción externa del manual “Un mundo por descubrir”

Título	Un mundo por descubrir
Autores	Adiba GUEZATI y Hassina MITOURNI-ABDI
Datos bibliográficos	ONPS 2006 (2009-2010)
Material	Impreso

Tabla N° 10: Descripción interna del manual “Un mundo por descubrir”

Objetivos	Desarrollo de las competencias comunicativas
Destrezas	Comprensión y expresión oral/comprensión y expresión escrita
Nivel	Segundo curso de secundaria
Destinatarios	Alumnos de enseñanza secundaria
Organización del material	<p>Introducción: Una unidad didáctica preparatoria y seis unidades didácticas</p> <p>UD: Preparatoria</p> <p>UD1: Mi instituto y mis compañeros (15- 41) Lección A: En clase de español Lección B: Te presento a...</p> <p>UD2: Mi mundo: familia y entorno(43-66) Lección A: Mi casa Lección B: Mi familia</p> <p>UD3: Vida cotidiana y compras (67-95) Lección A: Vida cotidiana Lección B: De compras</p> <p>UD4: Cuidemos nuestra salud, (97- 123) Salvemos nuestro planeta Lección A: Nuestra salud Lección B: Nuestro planeta</p> <p>UD5: Adictos a las nuevas tecnologías y aficionados a...(125-148) Lección A: Adictos a las nuevas tecnologías Lección B: Aficionados a...</p> <p>UD6 : Viajar para conocer (149- 182) Páginas recreativas (183-191)</p>

⁸⁰ La ficha de descripción del manual está inspirada en la ficha de análisis de manuales propuesta por L. Fernández (2008: 725).

	<p>Lección A: Por Andalucía Lección B: Por América Latina</p>
<p>Organización de las unidades didácticas</p>	<p>Cada unidad didáctica se organiza en torno a:</p> <p><i>Presentación:</i> en la presentación ⁸¹ aparecen las competencias pragmáticas y lingüísticas con sus respectivos contenidos en forma de temario, el conocimiento sociocultural y sus componentes y el proyecto de la unidad didáctica.</p> <p><i>Introducción al tema:</i> se incluye el título de la unidad didáctica, una ilustración relativa al tema que se va tratando además del primer texto.</p> <p><i>Para empezar:</i> secuencias para la comprensión oral del texto propuesto en la introducción del tema.</p> <p><i>Ahora habla:</i> secuencia de actividades individuales y de interacción para la expresión oral.</p> <p><i>A trabajar:</i> secuencia para la práctica de la gramática y el léxico.</p> <p><i>Fíjate bien:</i> secuencia para el estudio de la pronunciación, la entonación y la ortografía.</p> <p><i>Tu lectura:</i> se propone una serie de textos para la lectura con preguntas de comprensión.</p> <p><i>Expresión escrita:</i> se propone un tema y a veces dos para la práctica de la producción textual.</p> <p><i>Ahora tú:</i> actividades de práctica libre.</p> <p><i>Para terminar:</i> se presentan actividades para la evaluación de las adquisiciones de toda la unidad didáctica.</p> <p><i>Un poco de todo:</i> secuencias de actividades lúdicas que sirven para el repaso y el refuerzo de los aprendizajes.</p> <p><i>Contenidos socioculturales:</i> estos contenidos se manifiestan en una variedad de textos (canciones, poemas, mapas, fragmentos de folletos, fotos representativas de la cultura española).</p> <p><i>Proyecto:</i> se propone un proyecto relativo al tema de la unidad didáctica en el que se supone que los alumnos aplicarán sus adquisiciones.</p>

⁸¹ Véase los anexos N°6.1- 6.6 en los que se ver la presentación de los contenidos de cada unidad didáctica.

	<p><i>Ficha de autoevaluación:</i> se presenta una plantilla de autoevaluación que abarca aspectos comunicativos, gramaticales, léxicos y de expresión escrita.</p>
--	---

Observaciones

- Los objetivos tanto en la introducción como en la presentación de las unidades didácticas no aparecen de modo explícito;
- No se dispone de material sonoro;
- La secuencia de la expresión escrita no aparece en la introducción del manual;
- No se perciben contenidos propios a la producción textual;
- La secuencia de contenidos culturales aparece dentro del manual bajo el título de descubriendo.

4.1.2.4. El plan curricular de E/LE para el tercer curso

El plan curricular⁸² de español (M.E.N, 2007) para el tercer curso de enseñanza secundaria es un folleto constituido por 13 páginas. Empieza por un preámbulo en el que ítem se explicitan más o menos los postulados teóricos subyacentes a dicha enseñanza, seguido por la presentación de los elementos del plan curricular. Dicho plan, se estructura en torno a cinco elementos: los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, el perfil de salida que se proyecta alcanzar, el programa del curso, encabezado por diferentes talleres de escritura, en los que figuran las competencias que se quiere desarrollar, la evaluación y sus criterios y la autoevaluación que permite concienciar a los alumnos acerca de sus logros y carencias.

i. Objetivos: se presentan los objetivos de enseñanza por medio de los verbos: (potenciar y desarrollar) y los de aprendizaje mediante el verbo (adquirir). Estos objetivos abordan los

⁸²El plan curricular del tercer curso se presenta en 2 folletos: el primero, publicado en 2006 bajo el título “Proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina español 3AS”, es disponible en Internet [www.Onefd.edu.dz > espagnol]; consta de doce páginas redactadas en español. El segundo folleto publicado en 2007 Bajo el título “curriculum d’espagnol” consta de catorce páginas, las tres primeras páginas redactadas en árabe y el resto en español, está disponible sólo en versión papel. La diferencia entre los dos documentos consiste en la diferencia en las portadas, la introducción redactada en árabe en el documento de 2007 además de ser certificado con el sello de la Comisión Nacional de los Programas del Ministerio de la educación Nacional en algunas páginas.

tres tipos de contenidos: los contenidos conceptuales “Adquirir los conceptos del mundo en que vive para integrarse activamente en la sociedad” (M.E.N, 2007). Los contenidos procedimentales “Adquirir las destrezas, procedimientos y estrategias que le permitan fomentar la capacidad de observación, análisis, crítica y hábitos de trabajo intelectual” (M.E.N, 2007) y los contenidos actitudinales “Desarrollar [...] valores y normas ante la propia persona, [...] en relación con los demás [...] ante el conocimiento” (M.E.N, 2007). De hecho, se proporcionan los diferentes contenidos para el aprendizaje de la expresión escrita.

ii. *Perfil de salida*: con énfasis en el uso real de la lengua en situaciones concretas se define al aprendiz, al término del curso como individuo preparado para estudios superiores o formación específica.

iii. *El programa*: el programa de tercer curso de enseñanza secundaria se presenta en cinco páginas. En la primera página se presenta la estructura global del programa. De modo que, primero se introduce el programa haciendo referencia a las seis unidades didácticas del primer curso de español y la unidad preparatoria como base al presente programa. Luego, se señala que dicho programa se desarrolla en torno a cinco “*Grandes ámbitos* basados en un contexto de uso de la lengua” (M.E.N, 2007).

Estos ámbitos se dividen en dos unidades didácticas que, a su vez, se subdividen en lecciones y se clausuran por un proyecto. Segundo, se presentan los contenidos del programa bajo forma de títulos y subtítulos de las unidades didácticas y de las lecciones que configuran el manual “Puertas abiertas” y por último, los contenidos de cada ámbito conformado por las diferentes competencias.⁸³ En las demás páginas, se detallan los contenidos de enseñanza de cada unidad didáctica en tablas. Estas tablas vienen encabezadas por el título del ámbito, de la unidad didáctica junto con un subtítulo “Taller de *escritura*” para cada ámbito. El programa está organizado respecto a las competencias: pragmáticas, lingüísticas, socioculturales y sus respectivos contenidos, además del proyecto con el cual se finaliza cada ámbito.

iv. *Evaluación*: se define primero, el concepto de *evaluación*, se precisan los tres momentos de evaluación (inicial, formativa y sumativa); y se explicitan los objetivos de cada tipo de evaluación. Por lo tanto, se afirma que la evaluación inicial permite acercarse

⁸³ Véase los anexos 3.6-3.10 para ver los contenidos de los diferentes ámbitos.

a los conocimientos previos del alumno al principio del curso para poder delimitar sus necesidades y brindarle una ayuda ajustada. Por lo que se refiere a la evaluación formativa, se considera que ésta permite intervenir en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje para aportar la ayuda necesaria en el momento oportuno. “La evaluación formativa exige establecer registros que permitan detectar el preciso momento en que se produce una disfunción, la causa que lo produce y las estrategias correctoras necesarias para superarlas” (M.E.N: 2007). En cuanto a la evaluación sumativa, se precisa que es un dispositivo para comprobar los logros de los alumnos en respuesta a los objetivos pre-establecidos y anunciados a los alumnos.

Establecer con precisión estos objetivos e informar a los alumnos a la hora de iniciar cada nueva fase de aprendizaje, tiene una doble virtualidad: Permite al profesor saber qué es exactamente lo que pretende; y hacer conscientes a los alumnos exactamente lo que se espera de ellos. De esta manera también se pueden fijar metas particulares, negociadas entre el profesor y los alumnos, que hay que alcanzar a partir de criterios obtenidos de su situación inicial. (M.E.N, 2007: 10).

De este modo, se observa la utilidad de partir desde unos objetivos compartidos entre profesor y alumno al principio del proceso enseñanza/aprendizaje.

v. *Criterios de evaluación:* los criterios de evaluación se formulan mediante los verbos (sintetizar, reconocer, consultar, interpretar y valorar, crear, identificar y conocer) y se centran en el texto como muestra de lengua que se ha de dominar tanto en la vertiente oral como escrita. Así que, se sintetizan textos orales y escritos, se consultan fuentes y se integra la información en los textos, se interpretan y se valoran textos específicos, se crean textos de diferentes tipos, se identifica el género de un texto y se reconoce sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.(M.E.N, 2007).

vi. *Autoevaluación:* se integra la autoevaluación como dispositivo para identificar el progreso de la capacidad lingüística y localizar las necesidades por parte del alumno mismo y por consiguientes destacar los objetivos que se quiere alcanzar. Se postula también que la autoevaluación favorece al alumno una visión realista de su nivel y una consciencia respecto a su progreso. De igual modo, es un dispositivo que incrementa la responsabilidad y la motivación.

Así que, la expresión escrita no aparece de modo explícito, pero los indicios tales como enseñanza basada en los diferentes saberes (saber, saber hacer, saber ser), el uso real de la lengua en situaciones concretas, el énfasis en el desarrollo de las competencias, los

criterios de evaluación centradas en el texto y la autoevaluación anuncian, en principio un tratamiento adecuado de la expresión escrita. Además del taller de escritura que observamos en cada unidad didáctica y la inclinación por la preparación del aprendizaje autónomo “... para acceder a estudios superiores [...] o formación profesional específica” (M.E.N, 2007: 3) denotan un interés particular por la lengua escrita.

4.1.2.5. La guía del profesor de E/LE para el tercer curso

La guía de español lengua extranjera para tercer curso fue publicada en 2007 y redactada en español por la Oficina Nacional de las Publicaciones Escolares (O.N.P.S.) del Ministerio de Educación Nacional. Además del español, el documento se configura por cuatro lenguas (Tamazight, francés, inglés, alemán), así que el español consta de 47 páginas (162-208). La guía se estructura en torno a cuatro bloques como lo vemos en la siguiente tabla:

Tabla N° 11: Estructura de la guía del profesor de tercer curso de enseñanza secundaria

Presentación del manual	<ul style="list-style-type: none"> - Características fundamentales de “Puertas abiertas” - Contenidos de “Puertas abiertas” - Composición de un ámbito 	7 páginas (162-168)
Objetivos y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de los ámbitos - Procedimientos de desarrollo de los ámbitos - Evaluación y autoevaluación 	18 páginas (169-186)
Material de apoyo para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo comentar un anuncio - Cómo comentar un artículo de prensa - Cómo comentar una fotografía - Cómo comentar un cuadro - Cómo elaborar un comentario de texto - Para presentar y defender ideas 	8 páginas (187-194)
Material de apoyo para la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección oral/corrección de un trabajo escrito - Test de autoevaluación “ámbito” - Piensa en tu progreso - Hoja e evaluación del proyecto - Hoja de evaluación de las competencias - Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje - Resumen de estrategias mencionadas 	9 páginas (198-207)

Como lo vemos, la guía, se dedica el primer bloque a la presentación de las características fundamentales, del manual, los contenidos y la composición de cada ámbito, el segundo bloque a la guía propiamente dicha.

4.1.2.5.1. El manual “Puertas abiertas” en la guía del profesor

Se presenta el manual “Puertas abiertas” de manera general y se señala que las orientaciones metodológicas y los contenidos siguen las directrices curriculares del Ministerio de la Educación Nacional. Asimismo, se anuncian los objetivos de enseñanza manifestados tanto en la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y sociolingüística) como en las competencias generales (conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades de aprender) que se aspira lograr.

i. Características fundamentales: Los objetivos de enseñanza que se quiere conseguir estriban en “potenciar una enseñanza activa, participativa y desarrollar la iniciativa y creatividad”. (M.E.N, 2007: 162). Asimismo, se inclinan por una parte hacia el fomento de las capacidades intelectuales, el uso efectivo de la lengua como vehículo de comunicación, el control del proceso de aprendizaje, el acercamiento a la cultura española e hispanica y por otra parte, hacia el desarrollo de los valores, normas y actitudes. Respecto a los objetivos de aprendizaje, se requiere la adquisición de las destrezas, de los conceptos, hechos y principios para el acceso al conocimiento del mundo en el que se vive, el control del propio proceso de aprendizaje. De aquí, se afirma que la elaboración el manual “Puertas abiertas” parte de los conocimientos, procedimientos y los valores generales de una sociedad democrática y cada vez más plurilingüe y más pluricultural. (M.E.N, 2007). La concepción de la lengua que se adopta es la de “acción comunicativa” de hecho, se imparten los recursos lingüísticos en función de las necesidades de las diferentes competencias tales como la competencia pragmática, léxica, textual, fonológica y estratégica.

Asimismo, se inclinan por una parte hacia el fomento de las capacidades intelectuales, el uso efectivo de la lengua como vehículo de comunicación, se requiere la adquisición de las destrezas, De aquí, se afirma que la elaboración el manual “Puertas abiertas” parte de los conocimientos, procedimientos y los valores generales de una sociedad democrática y cada vez más plurilingüe y más pluricultural. La concepción de la lengua que se adopta es la de “acción comunicativa”.

ii. Contenidos de “Puertas abiertas”: tal como para “Un mundo por descubrir” se hace una descripción interna del manual “Puertas abiertas” para presentarla estructura del mismo. Por lo tanto, aparece en la descripción la unidad puente y los diferentes ámbitos o “esferas de acción y de interés [...] de la vida social” (M.E.N, 2007: 164) que constituyen el

manual. Se presentan como componentes de las diferentes unidades didácticas las secuencias (para empezar, ahora habla, a trabajar, fíjate bien, comprensión lectora y expresión escrita, ahora tú, un poco de todo, contenidos socioculturales y el proyecto) con referencia a sus objetivos y sus funciones.

iii. Composición de un ámbito de “Puertas abiertas”: se presentan las unidades temáticas que conforman los diferentes ámbitos del manual. Se señala la página de apertura en la que aparecen tanto los objetivos del ámbito por estudiar como la tarea final que se ha de realizar. Se afirma que estos contenidos ayudan al aprendiz a ser responsable de su aprendizaje y por lo tanto ser autónomo “[...] lo que lleva al alumno a tomar riendas de su propio aprendizaje por lo que la enseñanza se centra desde el principio en él y en el desarrollo de su autonomía”. (M.E.N, 2007: 164). Se presentan también, las diferentes secuencias de los ámbitos.

4.1.2.5.2. Los objetivos y el desarrollo

Esta parte se presenta como un recurso de apoyo para que el profesor pueda tomarlo como modelo para la realización de sus clases. A este respecto, se afirma que “ Esta guía del profesor no tiene como objetivo ser un manual de uso del curso de español “puertas abiertas [...] sólo se pretende ofrecer unos recursos, unas sugerencias para realizar las actividades propuestas.” (M.E.N, 2007:169). De hecho, en lo siguiente, se proporcionan unas sugerencias para la aplicación de ciertas actividades como modelo para las demás actividades. Se insiste sobre la comunicación como objetivo principal y función básica del enfoque comunicativo. Tales postulados requieren para su cumplimiento no sólo que se trabaje en parejas o en pequeños grupos tomando en cuenta las personalidades y aptitudes de los alumnos sino que el profesor ha de ayudar, explicar supervisar, aclarar las dudas , estimular a los alumnos, dirigir y coordinar las intervenciones en el aula. (M.E.N, 2007).

i. Los Objetivos de los ámbitos: en esta parte se señalan los diferentes objetivos de cada ámbito.

- *Unidad puente:* esta unidad sirve de puente entre el programa de español de segundo curso de enseñanza secundaria y el de tercer curso como su nombre lo indica. Por lo tanto, se requiere que los alumnos activen los conocimientos gramaticales, recuerden el vocabulario específico a los temas estudiados. Se requiere también que aprendan unos

contenidos y desarrollen unas destrezas “Que sus alumnos conozcan los países en los que se habla español [...] desarrollen sus capacidades de comunicarse oralmente [...] desarrollen la destreza auditiva: hablar de sí mismo y de su aprendizaje del español [...] conozcan los nombres de las partes del cuerpo, hablar de enfermedades” si bien han experimentado este tipo de contenidos a lo largo del año anterior. Énfasis en la lengua oral.

- *Ámbito 1:* en este ámbito los objetivos son de tipo lingüístico, funcional y de tipo discursivo. Por lo que se refiere a lo lingüístico, se requiere que el alumno sea capaz de tener un uso correcto de las perífrasis verbales y un manejo de los tiempos verbales. En cuanto a lo funcional, los objetivos consisten en ser capaz de expresar tanto la simpatía como la antipatía respecto a los demás, los deseos, los sentimientos, las reacciones ante las diferentes situaciones y las opiniones sobre un tema. En relación con lo discursivo, se pide que los alumnos sean capaces de comprender un texto escrito y de “escribir un texto en el que se describan a sí mismos y su relación con los demás” (M.E.N. 2007: 178).

- *Ámbito 2:* el objetivo principal de este ámbito es el de aprender a aprender. Por lo tanto, se proyecta que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje, adopten con cierta flexibilidad estrategias de aprendizaje para resolver problemas al respecto, sean capaces de buscar alternativas en cuanto al material para el aprendizaje del español, “...reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje centrándose no sólo en lo que aprende sino en cómo lo aprende con el fin de acortar y aplicar estrategias positivas de aprendizaje...” (M.E.N. 2007: 181). Asimismo, se aspira a que los alumnos sean conscientes de la diversidad de las formas de acercamiento al conocimiento y de sus estilos de aprendizaje para adoptar estrategias de aprendizaje conforme a sus capacidades.

- *Ámbito 3:* en este ámbito se requiere que los alumnos conozcan el vocabulario del mundo de la comunicación virtual, usen de modo eficiente las nuevas tecnologías y reflexionen sobre el pro y el contra de la ciencia. También se les pide que sean capaces de expresar la causa, la opinión, el acuerdo y el desacuerdo para expresar la concesión. Además, los alumnos han de desarrollar su capacidad para comprender la información y argumentar. Asimismo, ser conscientes para adoptar una higiene de vida y evitar los excesos.

- *Ámbito 4:* en este ámbito se requiere que los alumnos se desenvuelvan en la comunicación profesional. De manera que, conozcan el vocabulario referente al mundo del trabajo, de la formación, del empleo y del desempleo, también, adquieran el léxico

necesario para escribir un currículum vital, entiendan y escriban ofertas de trabajo, hablen de los diferentes problemas de una empresa y de propongan soluciones. Y en resumen, valoren cualidades, aptitudes y habilidades de la vida profesional.

- *Ámbito 5*: respecto a este ámbito se aspira a que los alumnos “conozcan a gente famosa, a grandes pacifistas.”(M.E.N, 2007: 184), conozcan la literatura española, historia y lengua española, desarrollen sus capacidades de comprensión sea para un texto literario, sea para un poema, conozcan a artistas tanto de fama universal y sus producciones, como de fama hispana, desarrollen sus capacidades de expresión oralmente o describir un cuadro, sean capaces de narrar actividades anteriores a otros acontecimientos, sistematicen sus conocimientos sobre el pasado, conozcan y aprendan a escribir biografías.

Cabe señalar que de igual modo que en la presentación del manual de segundo curso, se percibe la lengua como medio de comunicación que constituye el objetivo principal del proceso enseñanza/aprendizaje. De hecho, se inclina por el desarrollo de las capacidades de expresión oralmente y por escrito, por lo que se introducen objetivos discursivos. También se adopta la reflexión y el uso de las estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas. Esta aproximación a la lengua repercute, en teoría, positivamente en la enseñanza de expresión escrita dado que parte desde una perspectiva cognitiva.

ii. Procedimientos de desarrollo de las actividades de cada ámbito: en este apartado se señalan las posibilidades de llevar a cabo las diversas actividades de las secuencias, es decir, su posible aplicación en el aula.

-*Unidad puente*: se ofrecen algunas sugerencias para llevar a cabo las actividades de la presente unidad. Se dan algunas claves a las actividades propuestas. También, a modo de repaso se abordan los temas tratados en segundo curso.

- *Ámbito 1*: se señala que todas las actividades tienen respuesta libre para que los alumnos puedan expresar sus opiniones, participar en discusiones, esto les permite establecer relaciones con los demás. Se presentan unas sugerencias de precalentamiento en relación con los temas de las unidades. Para el tema de la “juventud y música” se sugiere (hablar de cantantes favoritos, de música, hacer una lista de los instrumentos de música). Para la unidad “Juventud y deporte” se habla de deporte y de ocio. Se ofrecen también unas sugerencias de estudio que consisten en (escuchar, leer el poema, discutir sobre el tema del poema) de Antonio Flores ubicado en la secuencia de “Fíjate bien”. Del mismo modo se

abordara el precalentamiento de la “Canción protesta” de Pablo Neruda colocada en la secuencia “Descubriendo”.

- *Ámbito 2*: dado que el objetivo de este ámbito gira en torno a aprender al alumno a aprender, pues el profesor ha de brindarle las técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos del ámbito “Como memorizar conceptos, palabras nuevas, reglas, como utilizar técnicas para resolver problemas, como tomar notas y trabajar luego con ellas, como organizar su tiempo para resolver cualquier tarea, cualquier actividad, como aprender del error...” (M.E.N, 2007: 181). Contrariamente a los demás ámbitos no se proporcionan modelos de actividades ni se brindan claves de ejercicios.

- *Ámbito 3*: se insiste sobre los objetivos del ámbito que consisten en concienciar a los alumnos respecto a una higiene de vida en el uso de las nuevas tecnologías y se dan claves de algunos ejercicios.

-*Ámbito 4*: se anuncia una técnica de expresión para un comentario de un anuncio pero en realidad se hace sólo una descripción del anuncio que se encuentra en un panel publicitario. Se habla de su objetivo, su estructura. Se subraya lo llamativo en la imagen como el tamaño de las palabras escritas. Se considera la diversidad de los oficios que ocupan las mujeres en la imagen como prueba de la importancia de su rol en la sociedad. Esta descripción servirá de modelo para futuros comentarios.

- *Ámbito 5*: dado que en este ámbito los alumnos se aproximan a gente famosa, tendrán la oportunidad de leer pequeños textos biográficos, de modo que hablarán de su procedencia, su oficio, su época. Se sugiere al profesor que les anime a ampliar la información sobre los personajes que se les presenta y que hagan el trabajo entre sí. Asimismo, se propone que se elige un personaje con el fin de usar los tiempos pretéritos y los adjetivos de valoración.

iii. Evaluación y autoevaluación: se define por un lado, la evaluación en el marco del enfoque comunicativo como evaluación “continua e integradora” con la finalidad de “ayudar y orientar a alumnos y profesores”. También, “permite ajustar progresivamente la intervención y ayuda psicopedagógica al proceso de enseñanza-aprendizaje” (M.E.N, 2007:195). Se anuncian el tratamiento y las actitudes positivas que se han de tener ante el error. Por otro lado, se integra la autoevaluación como un dispositivo motivador que sirve para identificar el progreso de la capacidad lingüística por parte de los alumnos mismos.

Se señala la importancia de la identificación y la corrección del error en la expresión escrita por el alumno mismo. Por lo tanto, se debe facilitar al alumno la reflexión sobre ¿Quién debe corregir?, ¿Qué queremos corregir?, ¿Cuándo es el momento oportuno para corregir? y conforme a estos presupuestos se pone el énfasis en el fomento de la auto-corrección mediante la elaboración de “criterios de prioridades de acuerdo con sus necesidades e intereses” (M.E.N, 2007:198).

Respecto a los procedimientos para el desarrollo de las clases, se insiste sobre los aspectos procedimentales como el uso de las técnicas y las estrategias, lo que consideramos beneficioso para el desarrollo de las competencias en la composición escrita. Por su parte, la evaluación “continua e integradora”, además de ser global al integrar las demás destrezas, ésta se manifiesta en que la expresión escrita no sea el último eslabón del proceso enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, teniendo en cuenta las necesidades del alumno por ser continua, la evaluación sitúa la expresión escrita en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, la autoevaluación considerada como dispositivo para el desarrollo de la metacognición influye provechosamente, en principio, en el aprendizaje de la expresión escrita.

4.1.2.5.3. El material de apoyo

El material de apoyo consta de trece documentos constituido por seis fichas para el aprendizaje y siete para la evaluación y la autoevaluación.

i. Material de ayuda para el aprendizaje: se presentan a través de este material algunos procedimientos para el comentario de una variedad de escritos (comentar un anuncio, un mensaje escrito, un artículo de prensa) y de mensajes icónicos representados en una fotografía o un cuadro.

- Cómo comentar un anuncio;
- Cómo comentar un artículo de prensa;
- Cómo comentar una fotografía ;
- Cómo comentar un cuadro ;
- Cómo elaborar un comentario de texto;
- Para presentar y defender ideas.

-*Cómo comentar un anuncio*: esta ficha sirve de guía para comentar un anuncio. Consta de tres partes: presentar el anuncio, ¿Cómo se organiza el anuncio? y describir y analizar el anuncio. En presentar el anuncio se dan los posibles canales que pueden ser (la prensa, la televisión, la radio, una valla o un panel de publicidad). Mientras que en ¿Cómo se organiza el anuncio? se proporcionan los eventuales propósitos (promover un mensaje, crear una opinión, denunciar malos hábitos). Y en describir y analizar el anuncio se dan unas claves para el análisis del anuncio como mensaje visual (el espacio que ocupan los diferentes elementos, el tamaño, la posición, los colores).

- *Cómo comentar un artículo de prensa*: en este recurso de ayuda se focaliza sólo en citar las características del artículo de prensa o más bien se lo define. Pues, se explicita lo que es un artículo de prensa que según la ficha puede ser un artículo de opinión, una crónica, un reportaje o una entrevista). Luego se dan las características del escrito tales como el título, la introducción, la fuente “el título engancha, la entrada informa [...], la introducción nos informa de la noticia [...]” (M.E.N, 2007: 189). En cuanto a la fuente, se señala el diario, el periódico la revista semanal o mensual. También se añade la fecha de publicación que ha de figurar en un artículo de prensa.

- *Cómo comentar una fotografía*: esta ficha se divide en tres partes: presentación de la foto, comentario y conclusión. En la presentación se define el tipo de la fotografía si es en blanco y negro o en color además de su localización. En el comentario, se dan unas expresiones como “La angulación privilegia... [...].Nos impresiona la composición equilibrada... [...]. Los colores se armonizan...contrastan...la luz ilumina...” (M.E.N, 2007: 190) que permiten al aprendiz abordar el comentario de una foto.

- *Cómo comentar un cuadro*: se divide la ficha en dos partes: primero, la presentación y la descripción. En la primera parte, se refiere al pintor, a la ubicación del cuadro, a sus dimensiones y a su tipo que puede ser un bodegón, un retrato o un mural. En la descripción se dan algunas expresiones como “A la izquierda, a la derecha... en el centro [...]. Divisamos en el fondo... [...]. El decorado ocupa mucho espacio...” (M.E.N, 2007: 191) para llevar a cabo la descripción del cuadro.

- *Cómo elaborar un comentario de texto*: el recurso de ayuda incluye cuatro partes: la presentación del texto, la explicación del texto, el análisis el texto y la interpretación de opinión. En la presentación del texto se refiere a los datos como el género del discurso, su contenido, la estructura del texto y la intención del autor que se han de señalar a la hora de

comentar un texto. Para que el alumnado pueda explicar el texto se dan unos verbos recurrentes en el comentario de los textos como “El autor explica...alude, cuenta, narra, relata, denuncia, describe, expresa, sugiere...” (M.E.N, 2007: 192).

Para el análisis del texto, se señalan los procedimientos y recursos estilísticos que se pueden utilizar por el autor se dan ejemplos de recursos semánticos como la enumeración, la metáfora, la imagen, la comparación, el contraste y la paradoja. Asimismo, se proporcionan expresiones para el análisis. Se alude también al tono, al ritmo, a los sentimientos, a las sensaciones y a las impresiones. En la cuarta parte “la interpretación de la opinión” se ofrecen expresiones para expresar la opinión acerca de un texto.

- *Para presentar y defender ideas*: la presente ficha vale para defender sus ideas sea oralmente sea por escrito como se anuncia. De hecho, se divide la ficha en dos columnas en la primera se colocan las intenciones que se quiere transmitir en forma de listado y en la segunda los recursos expresivos que les corresponden.

ii. *Material de ayuda para la evaluación*: por medio del material para la evaluación se ofrecen unas pautas y estrategias para que los alumnos puedan evaluar sus conocimientos y valorar su grado de alcance respecto a los objetivos preestablecidos.

- Corrección oral/corrección de un trabajo escrito;
- Diario de aprendizaje;
- Piensa en tu progreso;
- Hoja e evaluación del proyecto;
- Hoja de evaluación de las competencias;
- Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje;
- Resumen de estrategias mencionadas.

- *Corrección oral/corrección de un trabajo escrito*: la presente ficha se divide en dos partes: corrección oral y corrección de un trabajo escrito. Se brindan unas estrategias y unas formas de comportamiento que el profesor ha de adoptar frente al error. A través de las pautas enunciadas se observa el énfasis en la autocorrección tanto para la producción oral como para la producción escrita. Por lo que se refiere a la escritura, se inserta el código de corrección como recurso específico a la escritura. A diferencia de la ficha de segundo curso, esta excluye la parte del comentario que se ha realizar acerca del error o de la corrección.

-*Diario de aprendizaje*: la presente ficha es parecida a la que conforma el material de apoyo para el alumno en la guía del profesor del segundo curso de enseñanza secundaria igual que las fichas de: “Piensa en tu progreso” “Hoja de evaluación del proyecto”, “Hoja de evaluación de las competencias”.

- *Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje*: esta ficha sirve para que los alumnos se autoevalúen respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan. Por lo tanto está dividida en seis apartados (A-F) según los tipos de estrategias que se promueven. En consecuencia se atribuye un baremo⁸⁴ de medición a las diferentes estrategias que el alumno puede usar para valorar las estrategias que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera.

-*Resumen de estrategias mencionadas*: esta ficha reúne los seis apartados para explicitar la función de cada categoría de estrategias. De modo que, a cada apartado se le asigna unas características: apartado “A”: para recordar de manera efectiva, apartado “B” para utilizar procesos mentales, apartado “C” para compensar fallos en los conocimientos, apartado “D” para organizar y evaluar el aprendizaje, apartado “E” controlar sus emociones y el apartado “F” para aprender con los compañeros.

El material de apoyo es variado, su uso puede favorecer tanto el aprendizaje de la lengua como el desarrollo de la escritura. A parte de las fichas compartidas con el segundo curso, las del comentario, aunque no forman parte de nuestro estudio, repercuten, en principio, positivamente en la expresión escrita.

4.1.2.6. El manual de E/LE “Puertas abiertas” para el tercer curso

El manual de E/LE “Puertas abiertas” es un material didáctico dirigido a los alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria. Consta de una unidad puente que sirve de repaso de los contenidos del programa de segundo curso y cinco ámbitos configurados por dos unidades temáticas. Así que, presentamos su descripción externa e interna en la tabla siguiente:

⁸⁴Véase el anexo N°5.1. (M.E.N, 2007:203-206) en el cual, sobre 61 criterios de autoevaluación, aparecen un solo criterio relativo al proceso de escritura y dos criterios que se relacionan con la actividad de escritura en general.

Tabla N° 12: Descripción externa del manual “Puertas abiertas”

Título	Puertas abiertas
Autores	Adiba GUEZATI y Hassina MITOURNI-ABDI con la colaboración de Chafia ABADA
Datos bibliográficos	ONPS 2007 ed. (2008-2009)
Material	Impreso

Tabla N° 13: Descripción interna del manual “Puertas abiertas”

Objetivos	Desarrollo de la autonomía
Destrezas	Comprensión y expresión oral/ comprensión y expresión escrita
Nivel	Tercer curso de secundaria
Destinatarios	Alumnos de secundaria
Organización del manual	<p>Introducción:</p> <p>Índice:</p> <p>UD puente (7-17)</p> <p>Ámbito 1: ámbito personal (18-56)</p> <p>Temática A: Los jóvenes de hoy</p> <p>Temática B: Los sueños</p> <p>Ámbito 2: ámbito educativo (57-88)</p> <p>Temática A: El mundo de la educación</p> <p>Temática B: La educación de un buen ciudadano</p> <p>Ámbito 3: ámbito científico y tecnológico (89-122)</p> <p>Temática A: Los inventos</p> <p>Temática B: El pro y el contra de la tecnología</p> <p>Ámbito 4: ámbito laboral (123-168)</p> <p>Temática A: Construir el mañana</p> <p>Temática B: El mundo del trabajo</p> <p>Ámbito 5: páginas eternas (169 -207)</p> <p>Temática A: Rutas literarias y culturales</p> <p>Temática B: Rutas históricas</p>
	<p>Cada Ámbito se organiza en torno a: dos unidades temáticas (A y B).</p> <p>A su turno, cada unidad temática consta de una variedad de textos que se organizan en A-1, A-2, A-3... y B-1, B-2, B-3, etc.</p> <p><i>Presentación:</i> Cada ámbito empieza por una presentación en la que aparecen las competencias pragmáticas, lingüísticas y socio-cultural con sus respectivos contenidos en forma de temario y el proyecto de la unidad didáctica.</p> <p><i>Introducción al tema:</i> se incluye el título de la unidad temática, el primer texto además de una ilustración relativa al tema que se va a tratar.</p> <p><i>Para empezar:</i> secuencias de comprensión oral para cada texto</p>

<p>Organización de cada unidad didáctica</p>	<p>de la unidad temática propuesto en la introducción del tema.</p> <p><i>Ahora habla:</i> secuencia de actividades individuales y de interacción para la expresión oral de cada texto de la unidad temática.</p> <p><i>A trabajar:</i> secuencia para la práctica de la gramática y el léxico de ambas unidades temáticas inscritas en el ámbito.</p> <p><i>Fíjate bien:</i> secuencia para el estudio de la entonación, pronunciación y ortografía.</p> <p><i>Lectura:</i> se propone una serie de textos para la lectura con una actividad de léxico y preguntas de comprensión.</p> <p><i>Expresión escrita:</i> mediante una consigna se propone un tema y a veces dos para la práctica de la producción textual.</p> <p><i>Ahora tú:</i> actividades de práctica libre de expresión oral/escrita, gramática, léxico.</p> <p><i>Para terminar:</i> se presentan actividades para la evaluación de las adquisiciones de toda la unidad didáctica.</p> <p><i>Un poco de todo:</i> son secuencias lúdicas que pueden ser también actividades de repaso y de refuerzo.</p> <p><i>Contenidos socioculturales:</i> estos contenidos se manifiestan en una variedad de textos (canciones, poemas, mapas, fragmentos de folletos, fotos representativas de la cultura española).</p> <p><i>Proyecto:</i> se propone un proyecto conforme a los temas del ámbito que se estudia. Para la realización del proyecto se supone que los alumnos aplicarán sus adquisiciones.</p>
--	--

Observaciones

- Los objetivos tanto en la introducción como en la presentación de las unidades didácticas no aparecen de modo explícito;
- No se dispone de material sonoro;
- La secuencia de la expresión escrita no aparece en la introducción del manual;
- No se perciben contenidos propios a la producción textual;

- La secuencia de “Contenidos culturales” de la presentación aparece dentro del manual bajo el título de “Descubriendo”.

4.1.3. Presentación y descripción de la parrilla de observación

La observación es el recurso metodológico mediante el cual pretendemos estudiar la realidad del aula respecto al desarrollo de la clase de composición escrita desde una aproximación procesual. Por lo cual, nuestra observación se desarrolla en dos etapas:

Primero, el análisis de las consignas de expresión escrita que se proporcionan en el aula para la actividad de escritura a la cual hemos asistido;

Segundo, el análisis del desarrollo del proceso de escritura, por medio de la parrilla de observación como instrumento de investigación basado el enfoque procesual. De acuerdo con tales postulados, la parrilla de observación se configura por los tres procesos de composición (planificación, textualización y revisión).

1. Las consignas de expresión escrita: empezamos por el estudio de las consignas que se proponen para la composición escrita, este análisis nos permitirá ver la formulación de las consignas como discurso instruccional y la posibilidad de realizar una representación mental del texto para la producción textual.

2. El proceso de composición escrita: conformado por los procesos de planificación, de textualización y de revisión.

i. El proceso de planificación: para este proceso pretendemos comprobar si se atiende al proceso de planificación, así que estudiaremos la representación mental de la escritura y la exploración del tema y la realización de la configuración pre-lineal:

- *Representación mental del problema retórico* (cómo escribir el texto)
- Exploración del tema y análisis del enunciado de la expresión escrita:
 - Qué (tema del texto);
 - Quién (escritor y lector);
 - Cuándo y dónde (localización del tema del texto en el tiempo y en el espacio);
 - Cómo (tipología y género discursivo características textuales);
 - Por qué /para qué (Motivos y finalidades).
- *Configuración pre-lineal de la redacción*

- Conceptos/esquemas (Primer borrador);
- Generación de ideas;
- Organización de ideas;
- Planes y borradores;

ii. El proceso de textualización: en este proceso examinaremos la transformación de la configuración pre-lineal en un discurso lineal, esto nos permite ver cómo se desarrolla la actividad de redacción propiamente dicha mediante el apoyo de la configuración pre-lineal. Por lo tanto, el análisis de redacción en el aula nos permite averiguar los mecanismos de textualización que consisten en centrarse selectivamente en los diferentes aspectos del texto como la coherencia, la cohesión, una sintaxis correcta, la estructura textual, el género discursivo, la manipulación del lenguaje para el logro del propósito y la selección del vocabulario. Asimismo, las lecturas intermedias y las estrategias usadas.

- Se dispone de la primera versión como borrador? (esquema/plan);
- ¿Se trabajan aspectos textuales?;
- ¿Se releen los fragmentos y se ajustan los textos por los alumnos?;
- Asesoría y ayudas del profesor.

Revisión del texto: en este proceso pretendemos comprobar si se adoptan unas estrategias para la revisión de los textos producidos en el aula. Por lo tanto, trataremos de averiguar el cómo del desarrollo de los diferentes procesos y estrategias de lectura, de evaluación, de corrección de los textos y de los comentarios que se hacen acerca de las producciones finales por parte de los aprendices. De hecho, examinaremos los siguientes aspectos: la lectura selectiva de los textos centrada en los aspectos del contenido y de la forma, la comparación de los textos con los planes, la reparación de los textos.

- ¿Tienen los alumnos borradores?
- ¿Se releen los textos y se compara el texto con la representación mental y la configuración pre-lineal?
- ¿Se releen los textos y se diagnostican las imperfecciones del texto de modo selectivo?;
- ¿Se modifican y corrigen los textos?
- Asesoría y ayudas del profesor.

3. Ambiente del aula de la expresión escrita: en el estudio del ambiente del aula procuramos examinar los roles que adoptan tanto profesores como alumnos, examinar la

interacción entre alumno-profesor y entre alumnos, el trabajo colaborativo que se ofrece en el aula.

- ¿Se promueve la interacción?
- ¿Los alumnos son activos?
- ¿Se trabaja en colaboración?
- Actuación del profesor y del alumno.

Conclusión

En este capítulo, hemos presentado el diseño de nuestro trabajo de investigación. Para ello, hemos empezado por presentar el corpus, conformado por los documentos oficiales y los manuales, que estudiaremos en los siguientes capítulos y describir el instrumento de observación de clase que nos permitirá corroborar la aproximación didáctica a la expresión escrita en la nueva reforma educativa en Argelia.

Pues, como lo hemos señalado, hemos optado por una metodología mixta fundamentada en un diseño transversal de tipo descriptivo para poder responder a nuestras preocupaciones primero, por las aportaciones de la nueva reforma educativa en Argelia respecto a la enseñanza de la expresión escrita y segundo, por la aproximación didáctica a la misma. Así que, las técnicas de investigación configuradas por el análisis documental y la observación nos servirán de apoyo para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación.

Por lo que se refiere a los planes curriculares, hemos observado que no disponen de índices y además presentan unas carencias a nivel de la numeración de los títulos y subtítulos, de hecho, no se facilitan tanto la lectura como el estudio de los documentos. También, hemos notado a partir del tipo y la extensión de dichos documentos (libro para segundo curso y folleto para tercero) que no se les concede la misma atención a los diferentes planes curriculares. En cuanto a la forma de los textos, hemos podido observar que respecto a las marcas tipográficas, no se adoptan normas uniformes, de modo que se recurre al uso de la cursiva, la negrita y el subrayado para poner de relieve ciertas palabras, expresiones y títulos. Asimismo, para la ortografía de las palabras se recurre a las letras capitales y a las minúsculas de modo indistinto.

En cuanto a las guías del profesor, hemos observado que igual que los planes curriculares, estos carecen de índices que puedan facilitar la aproximación a los

documentos. La propuesta del título “guía del profesor” de un apartado dentro de los documentos crea una confusión entre el título mencionado en la portada que concierne todo el documento y el apartado, razón por la cual hemos recurrido a la sustitución del título del apartado para evitar ambigüedades.

Por lo que se refiere a los manuales, lo que se puede constatar es que las páginas son muy cargadas de modo que, a menudo, no resultan atractivas. Asimismo, las actividades aparecen sin número, lo que plantea unas dificultades tanto para la comprensión de las consignas como para las remisiones y las citas de las actividades de aprendizaje. Cabe señalar que los manuales carecen de un sistema icónico que debería acompañar a las actividades de aprendizaje para facilitar la manipulación del material por parte de los alumnos.

Por lo que se refiere a la expresión escrita, observamos que se postula por una lengua como medio de comunicación sea oral o escrita y que los objetivos estriban en el desarrollo de tales habilidades, lo que preconiza, en principio, una consonancia entre los postulados teóricos de la enseñanza del español como lengua extranjera en la nueva reforma educativa y los postulados cognitivos de la expresión escrita.

Capítulo V

**Análisis de la aproximación didáctica a la expresión
escrita en los *planes curriculares***

Introducción

Para un estudio en didáctica de la lengua de índole cualitativa, es preciso examinar los documentos oficiales por motivos de aproximación tanto a la concepción de la lengua como a la concepción del proceso enseñanza/aprendizaje en el tratamiento didáctico de la expresión escrita. Así que, la adopción de fuentes secundarias como corpus podría sacar a la luz datos significativos como (las bases teóricas, los objetivos, los contenidos que se imparten, la metodología, los roles del profesor y del alumno y la concepción de la evaluación) respecto al proceso enseñanza/aprendizaje en general y de la expresión escrita en particular.

Por consiguiente, el plan curricular como documento oficial, que regula las modalidades del proceso enseñanza/aprendizaje a través de la selección de objetivos, contenidos, metodología y dispositivos de evaluación para responder a las necesidades y aspiraciones tanto individuales como sociales de los aprendices, constituye un corpus de gran importancia a la hora de indagar algún aspecto en el sistema educativo a nivel de una etapa, área o disciplina.

A este efecto, nos parece imprescindible abordar nuestro análisis empezando, por examinar los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria. Dicho análisis, consiste en examinar los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación adoptados por el Ministerio de educación, luego examinar los componentes referidos a la aproximación didáctica a la expresión escrita. Cabe notar que los componentes relativos a la aproximación didáctica al proceso de escritura pueden percibirse de manera implícita cuando se refiere al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua en general, es decir, en los diferentes apartados de los planes curriculares y de modo explícito al tratarse particularmente de la expresión escrita.

5.1. Análisis de los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria

Para el análisis de los planes curriculares del segundo y tercer curso respecto al tratamiento de la expresión escrita, nos parece oportuno pasar por las siguientes etapas:

- Primero, empezamos por realizar un análisis con vistas a poner de relieve los postulados

teóricos subyacentes que justifican la elaboración de los objetivos, la selección de los contenidos y la metodología de enseñanza adoptada y la elaboración de los criterios de evaluación.

- Segundo, efectuamos un análisis que atañe a todo el documento, lo que nos permitirá ver si las características del plan curricular responden a los principios de la enseñanza comunicativa y de la reforma del sistema educativo en Argelia. Respecto a este análisis, conviene tener en cuenta cuatro componentes que nos parecen imprescindibles de indagar: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.
- Tercero, examinamos el tratamiento del proceso de escritura en la expresión escrita teniendo en cuenta, los postulados teóricos, los objetivos, los contenidos y la metodología según se presenten de modo explícito o implícito.

5.1.1. Los postulados teóricos

Para la realización de nuestro análisis con la intención de resaltar los principios teóricos del plan curricular del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria, estudiamos la presentación de los postulados teóricos⁸⁵ que aparecen en la introducción del plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria, en el apartado titulado “Enseñanza centrada en el alumno y basada en el enfoque por tareas” (M.E.N, 2005:52) y el apartado “Enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa”(M.E.N, 2005: 54) y en la introducción⁸⁶ del plan curricular de tercer curso de enseñanza secundaria (M.E.N, 2007).

En la introducción del plan curricular de segundo curso de la nueva reforma, se afirma que se adopta el Enfoque Comunicativo como base al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en el sistema educativo en Argelia:

[...] este nuevo *Plan Curricular* se basa en un *enfoque comunicativo* y centrado en el alumno:

- pretende concebir la enseñanza como una actividad que no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia el desarrollo de nuevas *aptitudes* y *capacidades* en el alumno.
- pone énfasis en las necesidades de que el alumno tenga una función activa en clase y se convierte en responsable de su propio *proceso de aprendizaje*. (M.E.N, 2005: 49).

⁸⁵ Véase los anexos N° 2.3-2.4 en los que se presentan los postulados teóricos para segundo curso de enseñanza secundaria.

⁸⁶ Como lo hemos señalado esta introducción está redactada en árabe. Véase el anexo N° 3.1.

Así, vemos que, se anuncian los postulados teóricos de modo explícito. La opción por la enseñanza comunicativa se justifica por varios criterios tales como el estatus de las lenguas extranjeras en la actualidad, el aporte de las nuevas tecnologías y por lo tanto, la necesidad de una formación integral del individuo. Por consiguiente, se trasluce la exigencia de formar a los aprendices para que se desenvuelvan en un mundo plural y multilingüe. Así se subraya la importancia de las lenguas extranjeras en el nuevo contexto mundial caracterizado por el desarrollo de las relaciones internacionales y el incremento de las nuevas tecnologías, como lo podemos comprobar con la afirmación siguiente:

El crecimiento de las relaciones internacionales [...] hace que el conocimiento de varias lenguas extranjeras sea una auténtica necesidad actual. [...] Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías convierte las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo y la comunicación. (M.E.N, 2005: 48).

Las afirmaciones de los autores en este fragmento implican un contacto que requiere una comunicación permanente. Esto significa que el plan curricular parte de una situación social y responde a unas demandas y necesidades sociales e individuales. También se percibe por la expresión “auténtica necesidad actual” un énfasis en el empeño de una adaptación al contexto internacional que requiere un intercambio y una interacción comunicacional constante. Esto deja traslucir una concepción de la lengua como *instrumento de comunicación* para responder a las exigencias a las cuales se enfrentarán los usuarios argelinos de la lengua española.

Se ponen también de realce las implicaciones del dominio de las lenguas extranjeras, encauzadas a la formación integral que abarca las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa del individuo en su globalidad y no como un sujeto receptor de instrucción en un tiempo record predefinido al cual se someten profesor y alumno sin ninguna infracción. Como se afirma en la cita siguiente estas repercusiones le permitirán al aprendiz desarrollar el respeto, la tolerancia y la solidaridad hacia una sociedad plural. De hecho, se pone el acento en el acercamiento a las lenguas extranjeras que influye en la formación del individuo como ser social y que ha de vivir en armonía en un mundo plural y multilingüe.

El dominio de las lenguas extranjeras permite acceder a otras culturas, costumbres; facilita las relaciones interpersonales; favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas. [...] El contacto con otras lenguas concienciará al alumno de las diversas condiciones de vida en otros ámbitos, creando bases sólidas para un

entendimiento y desarrollo en la *tolerancia* hacia los demás y contribuyendo a su *formación solidaria en una sociedad plural y multilingüe*. (M.E.N, 2005: 48).

De hecho, se valoran las necesidades individuales basadas en un afán de una formación integral configurada por el saber (conocimiento de otras culturas y costumbres) el saber hacer (facilidad en las relaciones interpersonales) y el saber ser (respeto a los demás, desarrollo de la tolerancia y de la solidaridad) para desenvolverse en un entorno plural. Así que podemos decir que el aprendizaje de la lengua no se ve desde una perspectiva restringida al dominio de un sistema lingüístico, sino que pasa a contribuir a la formación integral del aprendiz, lo cual corrobora la visión holística en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en el marco de la nueva reforma en el sistema educativo argentino.

Además, se afirma que se atiende al desarrollo de las aptitudes y las capacidades del alumno con un énfasis en el rol del aprendiz que ha de ser activo y responsable de su proceso de aprendizaje, esto se puede ver en los siguientes fragmentos: “El nuevo plan curricular tiende a mejorar la capacidad de los alumnos para comunicar en varios idiomas.” (M.E.N, 2005: 48). “La enseñanza [...] se orienta hacia el desarrollo de nuevas *aptitudes* y *capacidades* en el alumno”. (M.E.N, 2005: 49). Esto demuestra que se reconocen las diferencias individuales y se toman a cargo para una adaptación posterior.

Se comprueba también que las lenguas extranjeras se abordan desde una dimensión interdisciplinar, y no desde una óptica desvinculada de las disciplinas conexas como se observa a través del siguiente fragmento: “Resulta imprescindible la adecuación con el contexto lo cual implica una serie de conocimientos de uso sobre contenidos lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos.” (M.E.N, 2005: 49). A este respecto, se subraya la importancia de la interdisciplinariedad que supone tomar en cuenta los contenidos de diversa índole como los lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos como variables de los cuales dependen los diversos contextos de comunicación. De hecho, se puede constatar que el presente plan curricular tiende a considerar las demandas actuales en cuanto a las lenguas extranjeras y las necesidades del alumnado conforme a las diferencias individuales para dar respuesta a las exigencias del entorno en el cual se mueve.

En resumidas cuentas, en lo que concierne a los postulados teóricos relativos a la lengua, resaltados en la introducción del plan curricular, podemos decir que la lengua se ve

desde una *perspectiva interdisciplinar* vinculada a las disciplinas conexas, y de hecho se concibe como *medio de comunicación* cuyo aprendizaje contribuye a la *formación integral* del aprendiz bajo el enfoque comunicativo. Mientras que para los postulados teóricos del proceso de enseñanza/aprendizaje se destacan indicios de una opción por los *postulados cognitivistas y constructivistas* dado que se atiende al desarrollo de las capacidades y aptitudes y no al desarrollo de una instrucción conceptual basada en la transmisión de los conocimientos conceptuales y/o factuales.

Por lo que se refiere al plan curricular (M.E.N. 2007) del tercer curso de enseñanza secundaria, se introduce el documento en árabe y de modo general, sin aludir a la enseñanza de las lenguas extranjeras o la lengua española. Se habla de la puesta en marcha de los nuevos planes curriculares para tercer curso de enseñanza secundaria en general, es decir, incluidas las demás asignaturas. Se justifica, la adopción de la reforma y la elaboración de nuevos planes curriculares por los cambios sociales, culturales y económicos, además de la revolución científica en todos los campos y la difusión del uso de las nuevas tecnologías.

Antes de introducir los nuevos postulados, se presentan las insuficiencias de la pedagogía por objetivos del sistema educativo anterior que consisten en las dificultades de integración de la diversidad de los objetivos para asegurar los aprendizajes propuestos. De hecho, y como alternativa se adopta la “Pedagogía de integración” como se afirma⁸⁷ en la introducción del documento⁸⁸ (M.E.N, 2007)⁸⁹:

...este enfoque se fundamenta en la metodología de integración que es diferente del método tradicional de naturaleza acumulativa, es un nuevo enfoque conocido como “enfoque por competencias”, basado principalmente en identificar un conjunto de competencias básicas en cada etapa del estudio y en la utilización de las adquisiciones en diversas situaciones para resolver problemas, producir un discurso o lograr un producto significativo.

Entonces, se enuncia de modo explícito la adopción del enfoque por competencias que se basa en el desarrollo de las competencias básicas mediante la puesta en práctica de los prerrequisitos en los diferentes contextos. En esta introducción, no se especifican las competencias relativas a las lenguas extranjeras y menos aún al español. Siguiendo la

⁸⁷ wataqum hadhih almuqarabat ealaa bydaghwjyjal'iidmaj alty takhtalif ean altariqat altaqlidiat dhat alttabie altarakami, wahi muqarabat jadidat taerif b'ism((almqarbt bialkfa'at)) walati tartakiz 'asasaan ealaa tahdid jumlat min alkiffa'at al'asasiat fi kl marhalat dirasiat kama taqum kadhalik ealaa tawzif almuktasabat fi mukhtalif alwadaeiat wal'ahwal lihali almashakil 'aw 'iintaj khitab 'aw tahqiq mntwj dhi dalala.

⁸⁸ La introducción del documento, redactada en árabe, consta de tres páginas no numeradas.

⁸⁹ La traducción del texto original es nuestra.

portada del plan curricular redactada en español, la introducción debería expresarse en consonancia por lo menos con la rama de lenguas extranjeras.

En el preámbulo se pone énfasis en el enfoque psicológico del aprendizaje “aprendizaje significativo” (M.E.N, 2007: 1):

A la hora de elaborar el nuevo plan curricular del tercer curso de la secundaria 3AS es preciso tener en cuenta el nivel de competencias⁹⁰ de los alumnos para los cuales se diseña. Es decir, sus capacidades y posibilidades. Los conocimientos previos pertinentes de los alumnos condicionan los nuevos aprendizajes. [...] Para que el aprendizaje sea significativo es necesario que el contenido sea lógico, significativo y que el alumno esté motivado para aprender significativamente.

Así que como lo observamos, no se explicita, por un lado, lo que es un “contenido lógico y significativo” en el aprendizaje de una lengua extranjera, tampoco se especifica el nivel de competencias respecto a las destrezas y por otro, se omite la concepción de la lengua que normalmente clarifica el tratamiento específico de la lengua como contenido de enseñanza y de aprendizaje. Por consiguiente, podemos considerar dicha presentación de los postulados teóricos como superficial por falta de precisión. A este efecto, no puede servir de apoyo en la comprensión de los fundamentos teóricos del proceso enseñanza/aprendizaje, ni en la puesta en marcha del mismo. En efecto, se observa un bajo nivel de concreción en la redacción de los postulados teóricos del plan curricular del tercer curso de enseñanza secundaria.

Cabe señalar que, contrariamente al plan curricular del segundo curso, en el presente plan, los postulados teóricos presentados en árabe no son propios a la lengua española sino que se relacionan con todas las asignaturas de tercer curso. De hecho, no se identifican los aspectos relativos a la lengua tales como las necesidades de las lenguas extranjeras en el mundo actual y la necesidad de enfrentar el inevitable mundo plural y multilingüe. Por lo que se refiere al preámbulo, los resultados muestran ciertas carencias debidas a la omisión del enfoque de la lengua, lo que favorecerá una aproximación restringida a los enfoques de aprendizaje y por lo tanto fuente de ambigüedades en la actuación didáctica.

⁹⁰ El subrayado en el plan curricular está en negrita.

5.1.2. Los componentes del plan curricular

En esta etapa procedemos al análisis de los componentes del plan curricular (los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación) para verificar si son acordes con los postulados teóricos de los planes curriculares y comprobar si responden a las exigencias de la enseñanza bajo el enfoque por competencias y/o el enfoque comunicativo.

5.1.2.1. Los objetivos generales y específicos

En el plan curricular del segundo curso se distinguen dos tipos de objetivos: los fines⁹¹ y los objetivos generales. Cabe señalar que para el primer tipo de objetivos, sería más adecuado denominarlos objetivos generales y el segundo tipo, objetivos específicos⁹². Ambos tipos de objetivos son de carácter cognitivo y afectivo y se expresan en términos de capacidades, actitudes y valores. Los objetivos generales son de enseñanza mientras que los objetivos específicos son de aprendizaje. Dichos objetivos generales se presentan en cuatro bloques y se ramifican a su vez en sus respectivos objetivos específicos.

i. Los objetivos generales

Los objetivos generales se estructuran en torno a cuatro metas fundamentales de enseñanza que se refieren a las capacidades que se han de desarrollar y a las actitudes y valores que se han de promover.

- Primero, se atiende al desarrollo de la capacidad comunicativa, por lo tanto, con tal intención se pretende preparar al alumno para el uso de la lengua española como se anuncia en el siguiente objetivo general: “Capacitar al alumno para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación” (M.E.N, 2005: 50). Así que con el verbo “capacitar”, se tiende a considerar los factores individuales de los alumnos, dado que se trata de hacer apto al alumno al involucrarse en diferentes situaciones de comunicación. Con la expresión “uso efectivo” se trasluce el interés por el “qué decir, en qué situación, en qué momento y como decirlo”. Mediante la expresión “vehículo de comunicación” se evidencian por una parte, la concepción que se tiene de la lengua y por otra, el objetivo principal del aprendizaje del español como lengua extranjera en el sistema educativo en

⁹¹ Véase estos diferentes objetivos generales y específicos en el anexo N°. 2.1 para ver su clasificación.

⁹² Según M^a. A. Casanova (2009) hay dos tipos de objetivos los generales y específicos. Los primeros se relacionan con los fines que se quiere alcanzar y se expresan en términos de resultados y los específicos expresan el modo de alcanzar los objetivos generales. De este modo, denominaremos a los primeros objetivos generales en vez de fines generales y los segundos objetivos específicos en vez de objetivos generales.

Argelia. En este primer objetivo general se resaltan el interés por el uso de la lengua meta y la efectividad de la comunicación, lo que supone reunir las condiciones necesarias respecto a la situación comunicativa (el emisor, el mensaje, el receptor, el código y el canal) para una comunicación real sea oral o escrita. En efecto, estos resultados confirman que se aborda la composición escrita teniendo en cuenta su dimensión comunicativa.

- Segundo, se persigue que el alumno termine controlando su propio proceso de aprendizaje como se afirma en lo siguiente: “Conseguir que el alumno alcance un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de continuar dicho proceso” (M.E.N, 2005: 50). A partir de este objetivo general se destaca la consideración del desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas para un efectivo aprendizaje y del mismo modo, la consideración de las diferencias individuales puesto que cada aprendiz posee su propio estilo de aprendizaje y propias estrategias sean cognitivas o metacognitivas. Además, se enfatiza el aprender a aprender al pretender capacitar al alumno a seguir controlando el propio proceso de aprendizaje. Esto supone que se proporcionan los recursos fundamentales, tales como los contenidos procedimentales y las variadas situaciones de ejercitación que favorecen el aprendizaje efectivo mediante el uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Por consiguiente, este segundo objetivo general atiende a los aspectos psicológicos del aprendizaje. Esto, nos lleva a deducir que tales objetivos repercuten positivamente en el proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita dado que uno de sus contenidos fundamentales son los contenidos procedimentales.

- Tercero, la aproximación a la cultura de la lengua meta es otro aspecto que se tiene que promover como se afirma en el siguiente objetivo general: “Mediante la enseñanza promover el acercamiento a la cultura española e hispánica.” (M.E.N, 2005: 50). Respecto a este punto, podemos decir que se inclina por el desarrollo de las actitudes positivas hacia la cultura hispana, lo que contribuye a una formación plural mediante la enseñanza de la lengua española. De hecho, se destaca el interés por los aspectos afectivos conformados por las actitudes positivas hacia la cultura de la lengua meta.

- Cuarto, se percibe una tendencia hacia el desarrollo de los valores de comprensión, tolerancia y contribución en un mundo plural y de diversidad cultural. Por consiguiente, se concibe la lengua no sólo en su dimensión de saber y de saber hacer sino de saber ser también; y esto confirma el interés por la dimensión afectiva, conformada por las

motivaciones y las actitudes positivas hacia la lengua, necesaria para el logro de una competencia escrita.

En resumen, los resultados del análisis de los dos primeros objetivos generales del plan curricular del segundo curso, nos permiten decir que se pretende considerar la dimensión comunicativa de la lengua y que por tales razones, no se aborda la enseñanza de la lengua como un fin en sí, desde una perspectiva mecanicista, sino como un vehículo de comunicación. De hecho, se confirma la perspectiva comunicativa de la lengua española en el proceso de enseñanza/aprendizaje que requiere tomar en cuenta los factores individuales para desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas, lo que corrobora los postulados teóricos anteriormente anunciados. Asimismo, enfatizar el aprender a aprender para el desarrollo de la autonomía tanto para la lengua oral como para la lengua escrita.

Mientras que los resultados del análisis de los dos últimos objetivos generales (tercero y cuarto) nos muestran que se abordan las actitudes y valores desde un enfoque cultural para preparar al aprendiz a desenvolverse en un mundo multicultural. Así que con tales objetivos generales se comprueba que se toma en consideración la dimensión del “saber ser” en la aproximación didáctica a la lengua española como lengua extranjera en la reforma del sistema educativo argelino.

Por las razones antes mencionadas, se infiere que los objetivos generales van conforme tanto a los planteamientos del plan curricular que pretende adoptar una concepción comunicativa de la lengua en su dimensión cognitiva y afectiva como a los planteamientos teóricos del Enfoque Comunicativo respecto a la concepción del aprendizaje basada en el constructivismo, y a la concepción de la lengua que se percibe como medio de comunicación. De este modo, los dos primeros objetivos generales apelan a objetivos específicos formulados por capacidades, mientras que el tercero y el cuarto requieren de objetivos específicos formulados en términos de valores y actitudes.

ii .Objetivos específicos

A través de estos objetivos se precisa lo que se quiere alcanzar al finalizar el curso. Se diseña el perfil de egreso ya que se señalan los contenidos de aprendizaje, los procedimientos y las actitudes y valores que se quieren lograr. Igual que los objetivos generales, estos objetivos son de tipo cognitivo y afectivo. Aparecen en cuatro bloques conforme a los objetivos generales. Los dos primeros bloques se refieren al desarrollo de

las capacidades, mientras que el tercer bloque y el cuarto se refieren a las actitudes y los valores.

-Objetivos específicos por capacidades: los objetivos del primer bloque se expresan mediante oraciones nominales, como lo vemos en los siguientes fragmentos: “Dominio de la gramática y del léxico [...]. Adquisición de las habilidades básicas [...]. Desarrollo de estrategias comunicativas [...]. Conocimiento y uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos” (M.E.N, 2005: 50), dado que se refieren a los contenidos conceptuales que se han de dominar, adquirir y/o desarrollar por parte de los alumnos. Tales objetivos atañen a la adquisición de las habilidades básicas receptoras y productivas tanto para la lengua oral como para la lengua escrita (escuchar/leer y hablar/escribir), al desarrollo de las estrategias comunicativas (de evitación y de compensación) y al uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos (estándar, culto, coloquial y vulgar). El análisis de estos objetivos específicos demuestra que la lengua escrita comparte el mismo estatus con las demás destrezas. Asimismo, el interés por el uso adecuado de los registros sociolingüísticos desplaza, en principio, el foco de la gramática y el estudio de la lengua descontextualizada en la actividad de escritura hacia las propiedades textuales como la adecuación.

Cabe subrayar que dichos objetivos están en conformidad con los objetivos generales preestablecidos puesto que se aspira al desarrollo indistinto de la comunicación en su doble vertiente oral y escrita con un énfasis en los componentes declarativos y procedimentales⁹³ en los diferentes objetivos. Sin embargo, se inserta el componente lingüístico como se observa: “Dominio de la gramática y del léxico de la lengua española.” (M.E.N, 2005: 50) sólo como contenidos conceptuales básicos para la adquisición de la lengua. Esto supone que se interesa más por un mayor conocimiento de la gramática como contenido conceptual que el desarrollo de la actividad metalingüística. Así que, contrariamente a los postulados adoptados, en este caso; se percibe un uso de la lengua subordinado al conocimiento conceptual de la gramática y del léxico.

Los objetivos específicos del segundo bloque expresados en términos de capacidades, se formulan mediante verbos en infinitivo⁹⁴ con relación a los objetivos cognoscitivos como se menciona en los siguientes fragmentos: “Desarrollo de la capacidad de reconocer. [...]

⁹³Éstos no se presentan como procedimientos sino como contenidos procedimentales (habilidades básicas, estrategias comunicativas).

⁹⁴Estos verbos en infinitivo tienen la función de complemento de un sustantivo.

Desarrollo de la capacidad de aplicar. [...] Desarrollo de la capacidad de evaluar. [...] Desarrollo de la capacidad de planificar” (M.E.N, 2005: 50) para referirse a las supuestas acciones que se han de ejecutar por parte del alumno. Con estos objetivos se aspira al desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos mediante la identificación de las necesidades de aprendizaje por parte del alumnado “[...] reconocer las propias necesidades de aprendizaje y de identificación de los objetivos personales” (M.E.N, 2005: 50). Se observa también la intención de optimizar los procedimientos de estudio mediante el desarrollo de la autonomía para la toma de conciencia de las “propias necesidades” y el diseño de objetivos propios. Por lo tanto, se percibe el interés por el rol activo del alumno y la autonomía. Se interesa también, por la aplicación de las técnicas de aprendizaje, la autoevaluación y el trabajo de forma autónoma “[...] planificar de forma autónoma el propio trabajo” (M.E.N, 2005: 50).

A partir de estos objetivos se desprende como finalidad fundamental el desarrollo de la autonomía como condición *sine qua non* del aprender a aprender puesto que se atiende al desarrollo de las capacidades cognitivas relativas a la toma de decisiones respecto al aprendizaje y la aplicación de las estrategias y técnicas seleccionadas en cada situación de comprensión o de producción. Asimismo, se consideran las estrategias metacognitivas relativas al control del proceso de aprendizaje mediante la evaluación.

Sin embargo, observamos que dichos objetivos se expresan mediante oraciones nominales, lo que impide percibir los comportamientos que se aspira alcanzar y que podrían ser en concreto (*comunicarse* o bien oralmente o por escrito, *usar* las estrategias comunicativas convenientes a las diferentes situaciones, *usar* los diferentes registros sociolingüísticos propios a cada situación o contexto). Además, cabe señalar que mediante las palabras usadas (dominio, adquisición, desarrollo, conocimiento), los objetivos se centran en el componente mental, es decir, en las competencias. Esto impide percibir la manifestación externa de las diferentes actividades mentales (explicar, analizar, sintetizar, evaluar) que se han de implementar en la movilización de las competencias para que la actuación se manifieste como componente observable que se quiere alcanzar. Como podemos ver, a modo de ejemplo, que saber escribir no se confirma con el aprendizaje de las propiedades textuales, la gramática, la ortografía, las diferentes estructuras textuales de forma atomizada sino con escribir mediante la actividad de escritura misma.

-Objetivos específicos por actitudes y valores: desde una perspectiva afectiva, estos objetivos se expresan en términos de actitudes y valores que a su vez se estructuran en dos bloques, el primero se refiere a las actitudes y el segundo a los valores. Por consiguiente, respecto a las actitudes, se aspira a que los alumnos adquieran un conocimiento amplio de la cultura española e hispanoamericana, reconozcan los vínculos históricos entre ambos países Argelia y España y se acerquen a los hispanohablantes. De hecho, se observa la tendencia a acercar el aprendiz a la cultura española mediante el conocimiento de los contenidos socio-culturales con el fin de crear y desarrollar actitudes que respondan a unos valores positivos hacia la cultura de la lengua meta. También se les lleva a percibir, como alumnos argelinos, la proximidad de dicha cultura y la significatividad por su estudio a través de los siguientes objetivos: “Reconocimiento de los lazos históricos [...] Valoración de los vínculos actuales” (M.E.N, 2005: 50). Así que, podemos decir que se pretende desarrollar las actitudes positivas hacia la lengua meta desde una perspectiva cultural. Sin embargo, se omite aludir al desarrollo de las actitudes positivas de estudio de la lengua, como por ejemplo el aprendizaje significativo, dado que se parte sólo desde un enfoque cultural considerado en su dimensión conceptual y factual.

Respecto a los segundos, observamos que se inclinan por el desarrollo de unos valores positivos hacia un mundo multilingüe y multicultural. Se observa una gradación en los objetivos que empieza por el aprecio, sigue con la comprensión y aceptación y termina con la valoración de las relaciones con las demás culturas. Por consiguiente, se pretende desarrollar valores de comprensión, tolerancia y de valoración del otro a través de la dimensión socio-cultural. Pero de igual modo, esta categoría de objetivos también se formula mediante oraciones nominales, es decir que carecen de verbos que expresan acciones.

En el plan curricular del tercer curso aparecen objetivos sin especificar si son generales o específicos. Éstos conciernen tanto la enseñanza como el aprendizaje, como lo observamos en los objetivos siguientes:

- Potenciar una enseñanza activa y participativa.
- Desarrollar la iniciativa y creatividad.
- Adquirir los conceptos, hechos y principios que le permitan acceder al conocimiento del mundo en que vive para integrarse activamente en la sociedad.

- Adquirir las destrezas, procedimientos y estrategias que le permitan fomentar la capacidad de observación, análisis, crítica y hábitos de trabajo intelectual.
- Desarrollar los siguientes valores, normas y actitudes... (M.E.N, 2007: 2).

Para la enseñanza, estos objetivos se basan en una metodología “activa y participativa”, lo que deja entrever una enseñanza centrada en el alumno. También, al pretender desarrollar la iniciativa y la creatividad, se percibe el desarrollo de la autonomía y la consideración de las capacidades individuales (estilos de aprendizaje). Estos postulados llevan a considerar la aproximación a la expresión escrita en la misma línea, es decir que el alumno tendrá la oportunidad de ejercitarse en la producción textual según su estilo y ritmo de aprendizaje. Por lo que se refiere al aprendizaje, los objetivos se relacionan con los tres tipos de saberes. Adquirir los saberes conceptuales para acceder al conocimiento del mundo, los procedimentales para fomentar las capacidades para el desarrollo de los hábitos intelectuales (la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad) y los actitudinales para desarrollar actitudes positivas ante uno mismo, ante la sociedad y ante el conocimiento como se anuncia: “Desarrollar hábitos de trabajo sistematizado e interés por el trabajo bien hecho. Fomentar la inquietud y la curiosidad como elemento de aprendizaje...” (M.E.N, 2007: 2). De igual modo, podemos enmarcar la enseñanza de la expresión escrita en la lógica de los tres saberes, contrariamente a los postulados tradicionales que restringen el aprendizaje de la lengua y de la composición escrita sólo al componente lingüístico. También, cabe subrayar que al interesarse por la calidad del trabajo, la inquietud y la curiosidad como elementos de aprendizaje, se presentan objetivos de actitudes positivas hacia el estudio, que se consideran como contenidos fundamentales para el aprendizaje de la escritura.

Sin embargo, los objetivos así formulados, no reflejan concretamente el empeño por alcanzar una enseñanza eficaz y sobre todo eficiente del lenguaje escrito, dado que se perciben los postulados de dicha destreza por inferencia.

Así que, observamos que los objetivos del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria parten de las mismas bases teóricas y se encauzan en la misma dirección. Pero a diferencia de los objetivos del segundo curso, los de tercero, no se abordan de modo detallado, además, no se alude a las dos modalidades de la comunicación (escrita y oral). De hecho, no se percibe la peculiaridad del lenguaje escrito en el proceso enseñanza/aprendizaje.

En síntesis, los resultados del análisis de los objetivos específicos del plan curricular del segundo curso demuestran que siguiendo a sus respectivos objetivos generales, éstos confirman el énfasis en el uso comunicativo de la lengua tanto para la lengua oral como escrita, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la autonomía, el desarrollo de las estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas y el desarrollo de las actitudes positivas hacia la cultura de la lengua meta. Todas estas premisas nos permiten inferir que se aborda también el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita desde estas tres perspectivas de los saberes (saber, saber hacer y saber ser).

Pero, tenemos que señalar que, por un lado, no se percibe el concepto de una gramática comunicativa al servicio del uso de la lengua, tampoco la formulación de los objetivos permite percibir lo que realmente se espera del alumno dado que los objetivos se enmarcan sólo en los propósitos y por otro lado, observamos también, omisiones en cuanto al desarrollo de las actitudes positivas de estudio que podrían reflejarse mediante las actividades o tareas significativas.

En cuanto a los objetivos de tercer curso, los resultados nos revelan que no se marca la distinción entre los objetivos de enseñanza y los de aprendizaje, tampoco se distingue entre objetivos generales y específicos, además de no ser tan profundizados y sin precisión. Por consiguiente, la formulación tan superficial de los objetivos respecto al lenguaje escrito, deja entender la aproximación didáctica a la expresión escrita por inferencia, lo que puede generar un tratamiento ambiguo y aproximativo a nivel de la actuación didáctica.

5.1.2.2. Los contenidos

Recientemente y debido a las reformas, los contenidos de enseñanza representados en el reportorio de los contenidos conceptuales empiezan a considerarse insuficientes para dar cuenta de las necesidades actuales que requieren competencias de diversa índole. Es por esa razón que se ha ampliado el reportorio de los contenidos, y complementado por contenidos procedimentales y actitudinales⁹⁵ que puedan responder a las demandas basadas

⁹⁵ M^a. A. Casanova (2009: 120) presenta una gama de vocablos mediante los cuales se pueden expresar estos contenidos. Para los contenidos procedimentales se puede observar los siguientes términos: exploración, recogida, elaboración, análisis, utilización, dominio, preparación, realización, sistematización, observación, confección, interpretación, lectura, comparación, redacción, manejo, planificación, clasificación, consulta, registro, construcción, mantenimiento, identificación, selección, localización, manipulación, evaluación, dramatización, simulación, previsión, archivo, reconocimiento, descripción, uso, coordinación, organización, composición, estructuración, práctica, recreación, improvisación, discriminación, escritura, reproducción, ... Para los contenidos actitudinales se destacan los siguientes términos: sensibilidad, actitud crítica, valoración crítica, aceptación, respeto, interés, curiosidad, gusto, responsabilidad, cuidado, rechazo, participación, toma

en las competencias en general y en las competencias comunicativas en especial en el área de las lenguas extranjeras.

A partir de estas consideraciones abordamos el análisis de los contenidos del plan curricular de segundo curso que aparecen en el apartado titulado “Contenidos”, estructurado en cuatro bloques: (lengua y comunicación, contenido gramatical; lengua, cultura y sociedad, lengua y aprendizaje reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje). De acuerdo con lo señalado, clasificaremos dichos contenidos en las tres categorías de contenidos: contenidos conceptuales (lengua y comunicación, contenido gramatical y lengua cultura y sociedad), contenidos procedimentales (lengua y aprendizaje reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje) y contenidos actitudinales (lengua cultura y sociedad⁹⁶). Respecto al plan curricular de tercer curso, los contenidos se presentan siguiendo la estructura de los ámbitos tratados en el manual “Puertas abiertas”. Así que, se estructuran en contenidos⁹⁷ pragmáticos, lingüísticos socioculturales. Cabe señalar que los dos planes curriculares no siguen la misma lógica. De hecho, el primer plan estructura los contenidos según los tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) mientras que, el segundo los clasifica según las competencias que han de desarrollarse. En nuestro análisis examinamos los contenidos de ambos planes curriculares conjuntamente siguiendo la estructura del plan curricular del segundo curso.

i. Los contenidos conceptuales

Estos contenidos incluyen tres tipos de conocimientos relativos a la lengua, los contenidos funcionales que aparecen bajo el título “Lengua y comunicación”, los contenidos lingüísticos bajo el título “Contenido gramatical” y los contenidos temáticos con el título “Lengua cultura y sociedad”.

- En el *primer bloque*: “Lengua y comunicación” se presentan las funciones y los exponentes como conocimientos declarativos relativos a los contenidos comunicativos.

de conciencia, solidaridad, comprensión, consideración, conservación, tolerancia, apreciación, satisfacción, confianza, esfuerzo, disposición, disfrute, atención, espontaneidad, desinhibición, apertura, contribución, coherencia, seguridad, autonomía, flexibilidad, iniciativa, voluntariedad, auto exigencia, rigor, perseverancia, precisión, veracidad, etc.

⁹⁶ El bloque “Lengua cultura y sociedad” incluye contenidos conceptuales y actitudinales.

⁹⁷ Los contenidos, en el plan curricular de tercer curso de enseñanza secundaria, se enmarcan en tablas bajo subtítulos expresados en competencias (competencia pragmática, competencia lingüística y competencia sociocultural).

Según lo que se anuncia, éstos sirven de recursos para que los profesores lleven a cabo sus clases. Se pretende poner énfasis en los textos orales y escritos ⁹⁸“Comprensión global y específica de textos orales y escritos de uso frecuente como: “[...] Textos propios de la comunicación personal o habitual, textos auténticos” (M. E. N, 2005:65). Se proporcionan las funciones comunicativas para poder expresarse en situaciones cotidianas (pedir y dar información, dar órdenes y pedir permiso, expresar deseos y preferencias, saludar y despedirse, presentar a alguien, dar las gracias y dirigirse a alguien, solicitar que se repita algo, que se escriba algo, que se hable más despacio o más alto, y preguntar por una palabra o expresión). Así que, en este bloque, se ofrecen dichos contenidos como recursos que posibilitan el uso comunicativo.

Cabe señalar que, al principio del apartado sólo se alude a la comprensión, dejando de lado la expresión sea oral o escrita. Y esto a pesar de referirse más adelante a la expresión mediante verbos como “describir, referirse a, expresar, preguntar, saludar). Inversamente a lo que se anuncia en los objetivos generales y específicos, en el apartado de los contenidos, las funciones expuestas se relacionan en mayor parte con la comunicación oral aparte del caso de (describir, referirse a, expresar). Lo que demuestra una prioridad a los contenidos con referencia a la lengua oral.

En el plan curricular del tercer curso, los contenidos conceptuales relativos a las funciones lingüísticas se centran principalmente en tres tipos de funciones, dar y pedir información como por ejemplo “Hablar de los demás, hablar de relaciones familiares” (M.E.N, 2007: 5) y “Solicitar información por escrito” (M.E.N, 2007: 6), expresar estado de ánimo, “Expresar reacciones y sentimientos” (M.E.N, 2007: 5) dar su opinión y persuadir. Algunas de las funciones se ubican en la parte “Competencia lingüística” con el componente gramatical, lo que crea una incoherencia en cuanto a la clasificación de los contenidos. Las funciones propuestas no parecen variadas ni precisas dado que aparecen en mayor parte bajo la expresión de *hablar de los demás*, idiomas, los estudios, la formación universitaria, de hecho, no se precisa lo que realmente se ha de expresar (acuerdo, desacuerdo, obligación, quejas, reclamaciones). A pesar de que estos contenidos se clasifican en la competencia pragmática, que normalmente abarca la competencia

⁹⁸ En el apartado de la metodología, se observa el componente texto y tipos de escritos sea orales o escritos como contenido conceptual (M.E.N, 2005: 63- 64) “El término texto se refiere a cualquier fragmento de la lengua sea un enunciado oral o escrito que los alumnos reciben, producen o intercambian.”

discursiva, no se observan rasgos relativos al discurso escrito, excepto en el quinto ámbito y de modo implícito, como lo observamos en los siguientes componentes⁹⁹:

- Contar la biografía de una persona;
- Relatar acciones pasadas;
- Describir acciones en el pasado;
- Narra una historia pasada;
- Reconstruir una fecha pasada;
- Relatar un acontecimiento;
- Ordenar un relato (M.E.N, 2007:9).

Al examinar estos contenidos, observamos que se expresan con verbos en infinitivo, lo que resalta una acción y en este caso podemos considerarlos más como objetivos. Pues como se enmarcan en la competencia pragmática o en los contenidos pragmáticos hubiera sido más preciso expresarlos mediante sustantivos (redacción, relato, narración, reconstrucción, organización o disposición). Además, según lo que observamos es que se duplican los mismos contenidos (relatar acciones pasadas, narra una historia pasada, reconstruir una fecha pasada, relatar un acontecimiento). Por consiguiente, los resultados confirman unas carencias primero, respecto a la formulación de los contenidos y segundo, en cuanto a la variedad de los contenidos.

El *segundo bloque*: “Contenido gramatical” incluye primero, los contenidos fonéticos como la pronunciación de los sonidos, la entonación, el acento y en segundo plano, aparece un listado de categorías gramaticales (sustantivos, artículos, adjetivos calificativos, pronombres, interrogativos, numerales, tiempos verbales, referencia espacial). Dichos elementos no aparecen como recursos para el uso de la lengua sino como contenidos que los alumnos han de dominar, como se señala en los objetivos generales. Conviene subrayar que se refiere al uso del contenido gramatical sólo en el caso de ser y estar. A diferencia del plan curricular del segundo curso, en el de tercero, se señalan los contenidos gramaticales mediante los contenidos funcionales acompañados por los respectivos elementos gramaticales¹⁰⁰ “Expresión de sentimientos+ infinitivo/+ sustantivo...” (M.E.N, 2007:5) “Expresión de consejo con condicional” (M.E.N, 2007:6). Este modo de plantear los contenidos gramaticales se origina por la concepción de una gramática comunicativa, lo cual, favorece la actividad metalingüística, es decir, la reflexión sobre el uso de la lengua.

⁹⁹ Hemos colocado la puntuación que hace falta en la cita.

¹⁰⁰ Véase en los anexos N° 3.6-3.9 que debido a unos errores tipográficos, se perciben unas funciones sin que estén acompañadas por contenidos gramaticales como en el caso de “Expresión de la condición” (M.E.N, 2007:6) mientras que en realidad se trata de subtítulos para los contenidos gramaticales.

- *El tercer bloque*: “Lengua cultura y sociedad” abarca los contenidos temáticos mediante los cuales se abordan las características socioculturales propias a la cultura española e hispanoamericana. Éstos giran en torno a tres temas: “Vida cotidiana” tema relativo a los usos sociales cotidianos de los españoles, “España actual y el mundo hispánico” que trata las diferentes artes de la actualidad española y “Temas del mundo de hoy” relativos a temas de preocupación internacional. Estos contenidos permiten no sólo estudiar la lengua meta desde el punto de vista lingüístico, sino que ofrecen la oportunidad de acercarse también a la lengua desde una perspectiva cultural. Estos contenidos podrían servir, en parte, de recursos a la hora de comunicarse con nativos dado que lengua y cultura son dos caras de la misma moneda. Sin embargo, esta cultura que se presenta no aborda la cultura desde una perspectiva lingüístico-pragmática (los dialectos, el habla de los jóvenes, las frases hechas, los proverbios, la cortesía) sino que toca sólo los contenidos conceptuales y factuales de la cultura hispánica.

ii. Los contenidos procedimentales

En el bloque “Lengua y aprendizaje reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje” se presentan unas estrategias de aprendizaje, de manera que se distinguen primero, estrategias relativas a la planificación del estudio con miras a desarrollar la autonomía, segundo, estrategias de selección del material de apoyo como toma de decisión sobre modos de actuar; y tercero, estrategias de gestión de tiempo y evaluación de procedimientos como medios de control del proceso enseñanza/aprendizaje. Según se anuncia, estas estrategias son fundamentales y válidas para todo tipo de aprendizaje. Más adelante, se presentan estrategias y técnicas relativas al aprendizaje de la lengua, éstas se clasifican en dos categorías: técnicas y estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. La primera categoría incluye cuatro subcategorías de estrategias relativas a:

- Desarrollo del proceso de aprendizaje;
- Planificación del estudio;
- Auto-evaluación;
- Comprensión y asimilación.

A pesar de que la primera categoría gira en torno a cuatro subcategorías de estrategias, sería más lógico reducirlas a tres sub-estrategias incluyendo la comprensión y asimilación en el desarrollo del proceso de aprendizaje. De este modo, la primera subcategoría se

relaciona con los procedimientos de estudio. Estas estrategias consisten en unos procedimientos para llevar a cabo el aprendizaje de modo consciente dado que se usan tales recursos para el input o el procesamiento de la información como se anuncia “Conexión de los nuevos conocimientos con anteriores [...] Observar y formular hipótesis [...] Uso de recursos: diccionario, etc.” (M.E.N, 2005:68). También, tomar decisión de modo consciente e intencional respecto al aprendizaje “Toma de iniciativa” (M.E.N, 2005:68). Por lo que se refiere a la segunda subcategoría, ésta concierne la planificación del estudio “Fijación de los objetivos [...], selección de los contenidos [...] capacidad de programar el trabajo de forma autónoma (M.E.N, 2005:68). Dichas estrategias se relacionan con el desarrollo de la autonomía. Mientras que la tercera subcategoría de la “Auto-evaluación” consta de un sólo elemento “Control y auto-evaluación” ubicado en la primera subcategoría. La segunda categoría que se refiere a las estrategias de comunicación incluye tres subcategorías relativas a:

- Interacción oral;
- Comprensión;
- Expresión escrita.

La primera subcategoría de estrategias comunicativas se refiere a la interacción oral, son estrategias que se ponen en juego para la consecución de los propósitos comunicativos tales como el recurso a la lengua materna, pedir ayuda al interlocutor, en cambio, se introduce la estrategia de “Memorizar frases hechas y expresiones usuales” (M.E.N, 2005:68) que se considera como estrategia cognitiva de memorización, es decir, de estudio y no como estrategia que se pone en juego en el transcurso de la interacción. Por lo que se refiere a la subcategoría de estrategia de comprensión, se omite señalar si se trata de comprensión oral o lectora, parece que se tiende a considerarlas de igual modo a pesar de que se difieren sustancialmente. La selección de las estrategias de comprensión no parece exhaustiva, y aún más faltan precisiones en relación con las estrategias del proceso de lectura. La tercera subcategoría concierne la expresión escrita. Así que se proporciona el proceso de escritura configurado por la elaboración de un esquema, un borrador, relectura y corrección y por último la evaluación.

Como resultado, podemos decir que a través del análisis de los contenidos conceptuales, observamos que respecto a las funciones comunicativas se proporcionan funciones de intercambio oral, lo que nos lleva a decir que se confirma, otra vez más, el énfasis en la

lengua oral contrariamente a lo que se enuncia en los objetivos generales y específicos que pretenden atender ambas habilidades lingüísticas. Por lo que se refiere a la gramática, se considera como un contenido por aprender y aplicar dado que se presenta mediante un listado de categorías, y esto a pesar de la referencia (reflexión sobre la lengua) que acompaña al subtítulo del apartado.

En el plan curricular del tercer curso de enseñanza secundaria, los contenidos procedimentales aparecen, como un componente de la competencia pragmática y sólo en el ámbito², mediante la expresión “Estrategias de aprendizaje” (M.E.N, 2007: 6). En primer lugar, cabe señalar que se desatienden los contenidos procedimentales por no dedicarles un apartado específico, y esto a pesar de que representan un componente trascendental en los nuevos enfoques de enseñanza; segundo, la expresión “estrategias de aprendizaje” que aparece junto con los contenidos pragmáticos, es ambigua por su ubicación y por su formulación, es decir que no se especifica si se potencian las estrategias por los profesores o se desarrollan por los alumnos además de qué estrategias de aprendizaje se trata. De este modo, dicha expresión no puede tener implicaciones en la actuación didáctica del aula.

iii. Los contenidos actitudinales

Dado que en plan curricular del segundo curso se propician las actitudes positivas hacia la lengua meta desde una perspectiva cultural podemos considerar que los contenidos actitudinales conforman el bloque “Lengua cultura y sociedad” junto con los contenidos conceptuales. De ahí que, se pretende acercar el aprendiz al contexto más o menos real de los nativos para desarrollar las actitudes de comprensión, tolerancia y solidaridad.

En el plan del tercer curso, aunque se *detallan*¹⁰¹ los objetivos actitudinales al principio del documento, sus respectivos contenidos quedan insignificantes. De hecho, aparecen sólo en los ámbitos N° 2 y 3 como lo observamos en lo siguiente:

- Expresar interés respecto al español;
- Sensibilizar al alumno con temas relativos a la protección de la naturaleza: día del árbol, del agua, del libro, de la infancia;
- Reflexionar sobre la evolución de la humanidad y la ingeniería genética (M. E.N, 2007: 6-7).

¹⁰¹ Véase el anexo 3.3 para ver que los detalles de los objetivos actitudinales no son más que definiciones de los valores, actitudes y normas ante la propia persona, en relación con los demás y ante el conocimiento.

Estos contenidos actitudinales responden primero, a las actitudes positivas hacia el estudio de la lengua española, lo que servirá como apoyo motivacional para el estudio de la lengua meta en general sin referirse a las actitudes positivas hacia la cultura escrita, y segundo, a las actitudes de respeto, solidaridad, contribución y la toma de conciencia respecto a la naturaleza, el libro y la infancia, y por último, a la actitud crítica mediante la reflexión sobre temas como la evolución de la humanidad.

5.1.2.3. La metodología en los planes curriculares

Según se anuncia, se pretende enmarcarse en las orientaciones didácticas basadas en la comunicación y centradas en el alumno del enfoque por tareas. Por tales razones se empieza por destacar las supuestas¹⁰² características adoptadas de dicho enfoque. Estas características se conforman por una parte, por el énfasis en los intereses del alumno, el desarrollo de la responsabilidad del alumno sobre su aprendizaje y el desarrollo de las estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Por otra parte, se le atribuye al profesor un nuevo rol según se afirma: “Con la aplicación del nuevo plan curricular el *profesor*¹⁰³ se transforma en un *guía*, un *facilitador* o un *orientador* del aprendizaje, un *negociador* de objetivos y de procedimientos” (M.E.N, 2005: 52). Este nuevo papel debería responder a las necesidades del alumno dado que, al alumno como protagonista, se le incumbe tomar las riendas de su aprendizaje. Esta nueva visión del rol del profesor deja entrever también cierta libertad y responsabilidad que le otorga intervenir en las decisiones curriculares puesto que se considera como “negociador de objetivos y de procedimientos”. Esto le permite aportar su experiencia docente a las decisiones que se llevan a nivel de la práctica, cuestión que se corrobora al afirmar que “Los materiales empleados van desde el libro de clase hasta todo lo necesario para la realización de la tarea final” (M.E.N, 2005: 53). Es decir que el profesor puede proponer alternativas y aportar opciones que a su juicio son más oportunas para alcanzar los objetivos que persigue.

Por su parte, el aprendizaje se considera como un proceso dinámico debido al nuevo dispositivo que representa la tarea. Pues, como característica fundamental de dicha metodología, las tareas mediante las cuales se desarrollan los contenidos aparecen como el motor del proceso de enseñanza/aprendizaje como se afirma:

¹⁰²La metodología que se pretende adoptar parece más a una presentación teórica del enfoque por tareas.

¹⁰³El subrayado en la versión original del plan curricular está en negrita.

...el aprendizaje se entiende, en esta nueva propuesta metodológica, como un proceso activo. El alumno además de sujeto de aprendizaje, es el artífice activo de este proceso. La tarea se entiende como una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado (M.E.N, 2005: 52).

Así que, las tareas proporcionan oportunidades de trabajar la lengua meta tanto a nivel del input como a nivel del output. De ello, se trasluce que el trabajo se lleva a cabo mediante actividades comunicativas que convierten el aula en un verdadero “espacio de comunicación real” (M.E.N, 2005: 52). De hecho, se pone más énfasis tanto en el significado como en el proceso de comunicación, lo que nos lleva a apreciar que el aprendizaje de la lengua no se realiza de modo mecánico sino mediante la reflexión sobre el funcionamiento de la misma. Partiendo de estas consideraciones del trabajo por tareas, se especifica la metodología adoptada como la que: “...consiste en diseñar tareas que potencien y desarrollen el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa de los alumnos. Con ello se pretende que el alumno haga cosas reales y vivas con la lengua” (M.E.N, 2005: 53). De hecho, se ven las tareas en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje puesto que la metodología pretende apoyarse en ellas como *único* recurso didáctico.

Con el motivo de explicitar lo trascendente que son las tareas y las actividades comunicativas, se define el concepto de competencia como la capacidad de movilizar todos los conocimientos (saber, saber hacer y saber ser) es decir, todas las competencias sean generales, existenciales o comunicativas para la realización de las tareas. De ahí que, se vislumbra la interrelación entre tarea y competencia.

En el plan curricular de tercer curso, no se dedica un apartado para explicitar la metodología que se adopta para la enseñanza de la lengua española, sólo se enuncia en el preámbulo que “Para que se realice el aprendizaje significativo, se requiere “aprender a aprender”. Tiene que aprender las técnicas y destrezas de trabajo intelectual para lograr el buen aprendizaje” (M.E.N, 2007: 1). Los resultados, demuestran que no se atiende a componentes tan importantes como la metodología, que debería aplicar el profesor, en el proceso enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, esto nos lleva a pensar que la metodología se deja a cargo del profesor sea con o sin experiencia.

En síntesis, en lo que concierne el plan curricular del segundo curso, los resultados muestran de modo explícito que la metodología adoptada es la del enfoque por tareas que prioriza centrarse en el alumno y en el uso de la lengua por medio de las tareas

consideradas como dispositivo y recurso de trabajo en el aula. La adopción de tales principios repercute en los papeles tanto del alumno como del profesor. También pronostican una didáctica de la escritura basada en “Aprender a escribir escribiendo”.

Sin embargo, en el plan curricular de tercer curso de enseñanza secundaria, la metodología de enseñanza parece poco explícita e insignificante. Por lo tanto, es el profesor quien se encarga de adoptar una metodología sea apoyándose en el plan curricular del segundo curso o según su *intuición*.

5.1.2.4. La evaluación

Las dimensiones de la evaluación giran en torno a tres aspectos que aparecen como preocupaciones por: La finalidad de la evaluación “¿Para qué se evalúa?”, segundo, el contenido de evaluación “¿Qué es, lo que se evalúa?” y tercero el procedimiento de evaluación “¿Cómo se evalúa?” (M.E.N, 2005: 69).

Primero, para responder a la interrogante ¿Para qué se evalúa? se definen los tres tipos de evaluación para delimitar las diferentes finalidades de la evaluación: evaluación del dominio, evaluación continua y evaluación formativa. La evaluación del dominio se identifica con la actuación (Performance), es decir, representa la parte externa del dominio en otros términos, los aspectos visibles de la competencia o en concreto, lo que se puede realizar en la realidad como se afirma: “...la capacidad de desenvolverse en el mundo real” (M.E.N, 2005: 69). En cuanto a la evaluación continua es la que concierne el trabajo diario del alumno, incluso los trabajos realizados a lo largo del curso. Este tipo de evaluación concierne el trabajo del alumno dentro o fuera de clase. Mientras que, la evaluación formativa concierne los avances respecto al logro de los objetivos preestablecidos y las eventuales dificultades y sus posibles orígenes como se afirma en el siguiente fragmento: “Permite detectar dificultades, bloqueos y sus posibles causas. Pretende mejorar el aprendizaje” (M.E.N, 2005: 70). Entonces, su finalidad estriba en mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, se adopta una evaluación continua y formativa que pone el énfasis en el proceso de aprendizaje, lo que le atribuye un aspecto pedagógico porque requiere tomar decisiones sobre lo que se enseña y como se enseña.

Segundo, en respuesta a ¿Qué es lo que se evalúa? se definen los criterios de evaluación que se manifiestan como contenidos de dicha evaluación. Dichos criterios se organizan en torno a las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral y comprensión y

expresión escrita). Para la evaluación de la comprensión tanto oral como lectora se pone el énfasis de la evaluación primero, en la extracción del sentido global de los textos y su relación con los contenidos temáticos y segundo la comprensión de la información específica de los textos. Para la comprensión lectora se enfatizan los textos auténticos y se eluden los literarios.

En la evaluación de la expresión oral, se evalúa “La capacidad del alumno para comunicarse oralmente con un interlocutor en las situaciones específicas que requieren los contenidos funcionales” (M.E.N, 2005: 70). Así que, se percibe el lenguaje oral como un medio de comunicación que requiere situaciones concretas.

Para la expresión escrita, como se anuncia, se pretende evaluar “La capacidad para producir textos escritos frase, párrafo relativo a los contenidos funcionales. [...] El hecho de que los textos escritos producidos por los alumnos resulten comprensibles y que los errores gramaticales no rompan la coherencia del texto” (M.E.N, 2005: 70), así que, se evalúan dos aspectos, la capacidad de redactar y el producto de la actividad de escribir.

Conviene notar que respecto a los textos que se han de evaluar, no se especifican sus características si son sencillos, breves, extensos o de temas cotidianos. Al referirse a los contenidos funcionales, lo que se quiere expresar es la intención comunicativa del escrito (felicitar, invitar, presentar el pésame, ponerse en contacto con alguien, informar). Cabe señalar que contrariamente a la expresión oral, no se presta atención a la situación y los contextos de producción de los textos escritos, mientras que la intención comunicativa aparece de modo implícito. A partir de este análisis, se observa, por un lado, que no se consideran los géneros discursivos dado que no se enuncia la adaptación a las situaciones de producción ni a los contextos. Por otro lado, se percibe que se relaciona la claridad y la precisión de los textos con los aspectos gramaticales. De ahí, se nota que se considera la corrección gramatical como criterio trascendental y único de comprensibilidad de los textos producidos por los alumnos.

Tercero, en respuesta a ¿Cómo se evalúa? En primer lugar, se define la función de los procedimientos de evaluación como “[...] un medio que permite al alumno ser consciente de sus avances o de sus deficiencias” (M.E.N, 2005: 71). Se consideran los exámenes como medios que clarifiquen los objetivos al alumno y los resultados de los exámenes como fuente de información que permite a los profesores valorar el proceso de

enseñanza/aprendizaje. Pero, cabe señalar que en principio, los objetivos han de tenerse claros al principio del curso y no después del examen. A este respecto, se presentan los tipos de exámenes. Estos se clasifican en tres categorías: exámenes de diagnóstico, exámenes de clasificación y exámenes de aprovechamiento.

En el plan curricular de tercer curso se define la evaluación como: “continua e integradora” (M.E.N, 2007:10) es decir, que se desarrolla conjuntamente con el proceso enseñanza/aprendizaje, además de integrar todos los aprendizajes de modo global. Estos resultados, nos llevan a entender que se evalúa la actuación del aprendiz en situaciones de comunicación sea oral o escrita. Se concibe también, la evaluación como un dispositivo para ayudar al alumno y no para clasificarlo como se anuncia “Se evalúa no para clasificar alumnos, ni para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino para orientar al propio alumno” (M.E.N, 2007:10).

Según estos resultados, este modo de concebir la evaluación es parecido al del segundo curso. Pero contrariamente al plan curricular del segundo curso, los resultados del análisis de dicho apartado demuestran que se focaliza en las definiciones de lo que es la evaluación, sin presentar los criterios, los momentos y los procedimientos de evaluación. De hecho, no se precisa lo que se ha de evaluar ni cómo se debería proceder. Es cierto que se percibe la evaluación en el centro del proceso enseñanza/aprendizaje tanto de la lengua como de la expresión escrita, pero sin saber qué aspectos evaluar y de qué manera actuar.

En síntesis, en el nuevo plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria, se percibe una nueva forma de concebir la evaluación que consiste en resaltar las carencias para la mejora del aprendizaje al momento de la realización de las tareas de aprendizaje; en evaluar el proceso de realización y los procedimientos mismos de la realización. Estos principios remiten a una concepción de enseñanza basada en el proceso que preconiza la intervención de la evaluación durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y no sólo al final, es decir, al finalizarse el producto. Contrariamente a los currículos tradicionales que conciben la evaluación como el último eslabón de la instrucción. A parte de las omisiones que observamos en el plan curricular de tercer curso, ambos planes curriculares consideran la evaluación como una herramienta de aprendizaje. Por lo tanto, tal concepción de la evaluación refuerza en principio las tendencias a los últimos postulados teóricos configurados por las secuencias didácticas en el aprendizaje de la escritura.

5.2. Aproximación a la expresión escrita en los planes curriculares

Tras examinar los postulados teóricos y los componentes de los planes curriculares y aparte de ciertas omisiones y ambigüedades, se vislumbra una nueva aproximación a la lengua española como lengua extranjera. De hecho, los conceptos adoptados como el aspecto interdisciplinar en el tratamiento de la lengua, el énfasis en el uso comunicativo de la lengua, la formación integral, la adopción de la tarea como herramienta de enseñanza y de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la autonomía y el desarrollo de las estrategias comunicativas, la evaluación continua y la autoevaluación deberían repercutir en los postulados teóricos y el tratamiento de la composición escrita. A este efecto, consideramos que, a primera vista, esta nueva aproximación a la lengua concuerda con el tratamiento de la expresión escrita. Por lo tanto, el análisis de la aproximación a la expresión escrita, nos permitirá comprobar la consonancia entre los planteamientos de los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria y el tratamiento de la expresión escrita.

Al examinar el plan curricular del segundo curso, observamos que la aproximación didáctica a la expresión escrita se percibe a lo largo del plan curricular, es decir, a través de los postulados teóricos, los fines y objetivos generales, el perfil de egreso, los contenidos y la metodología, pero concretamente la expresión escrita se manifiesta de manera específica en los siguientes apartados¹⁰⁴:

- *Las habilidades lingüísticas*(M.E.N, 2005:59- 60): bajo los subtítulos “Competencia III Escribir” y “Proceso comunicativo de la lengua”;
- *Las actividades comunicativas*(M.E.N, 2005:62-63):bajo los subtítulos: “Actividades y estrategias de expresión escrita” y “Actividades de interacción escrita”;
- *Los contenidos*(M.E.N, 2005:68):bajo el subtítulo: “Estrategias de comunicación”;
- *La evaluación* (M.E.N, 2005:70): bajo el subtítulo “Criterios de evaluación”.

De hecho, nuestro análisis aborda primero, la aproximación a la expresión escrita que se puede inferir de los diferentes apartados del plan curricular y segundo en los apartados específicos para la expresión escrita.

¹⁰⁴ Véase el anexo N° 2.5, 2.6 y 2.8 en los cuales se ubican los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de la expresión escrita. También puede verse sus respectivas estrategias de aprendizaje y comunicación en el anexo 2.5.

Partiendo del análisis de los postulados teóricos del presente plan curricular, podemos decir que la expresión escrita se inscribe en la concepción de la lengua como instrumento de comunicación y en los enfoques procesuales subyacentes a las teorías cognitivistas. Como se corrobora mediante el objetivo general “Adquisición de las habilidades básicas receptivas y productivas tanto de la lengua oral como de la lengua escrita” (M.E.N, 2005:50). En el perfil de egreso, también se considera el uso de la lengua escrita para comunicarse “Utilizar la LE de forma oral y escrita con fluidez y corrección para comunicarse en diversas situaciones reales de manera clara, personal y creativa usando estrategias adecuadas” (M.E.N, 2005:51). En efecto, el uso de la lengua para comunicarse consiste el pilar del proceso de enseñanza/aprendizaje en los postulados teóricos del plan curricular de la nueva reforma educativa en Argelia.

En cuanto al plan curricular de tercer curso y como lo hemos señalado anteriormente, la aproximación a la didáctica de la expresión escrita aparece, aunque de modo implícito y a veces ambiguo e insignificante en la introducción al documento del plan curricular, los objetivos, el perfil de salida y en la programación de los diferentes ámbitos temáticos. Pero, cabe señalar que dicha aproximación se manifiesta concretamente en los dos siguientes aspectos de cada ámbito:

- *Los talleres de escritura* (M.E.N, 2007: 5-9): que encabezan todos los programas de los diferentes ámbitos;
- Los proyectos (M.E.N, 2007: 5-9): que aparecen en las tablas de las diferentes competencias.

Así que, siguiendo el mismo procedimiento de análisis del plan curricular del segundo curso, empezaremos por analizar la aproximación didáctica que se infiere de los diferentes componentes del plan curricular y en seguida, en los talleres y los proyectos de escritura.

5.2.1. Los objetivos de la expresión escrita

En el apartado de las habilidades lingüísticas se empieza por proporcionar el objetivo de la producción textual, luego se presentan las estrategias de aprendizaje y de comunicación como contenidos relativos a dicha habilidad. En lo que concierne el objetivo de la expresión escrita, se preconiza lo siguiente:

El objetivo final en el proceso de enseñanza y aprendizaje será en este caso dar autonomía al alumno para redactar con creatividad textos comunes de la vida

cotidiana, respondiendo a necesidades y objetivos comunicativos. Aprender a escribir es aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el tema tratado y manejar estrategias del lenguaje escrito. (M.E.N, 2005:59).

A partir de este objetivo observamos que lo que se quiere desarrollar en el alumno es la autonomía en prioridad. Esto supone que el alumno deja de ser un aprendiz pasivo puesto que se convierte en protagonista responsable de su aprendizaje. De ello, se desprende que la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita en lengua española atiende, en mayor parte, a los aspectos que favorecen tal objetivo. Por consiguiente, se supone que se proporciona una enseñanza en la que se priorizan las estrategias cognitivas y metacognitivas de producción textual. Éstas permiten al alumno reflexionar sobre el aprendizaje del lenguaje escrito con miras a tomar decisiones que no son forzosamente iguales para todos los compañeros de clase, lo que supone que se toman en consideración las diferencias individuales de los alumnos.

Además se aspira a que los textos sean redactados con creatividad lo que supone que para dicha actividad se siguen procesos heurísticos. Estas son entre otras las características de la composición escrita que implican transformar el conocimiento. La producción textual, en este caso, requiere reflexión y creación en respuesta a la función epistémica.

Asimismo, los textos que se redactan responden a las necesidades de vida cotidiana y, por lo tanto, a las del alumno, de este modo, la muestra de lengua, en principio, es viva puesto que se relaciona con la realidad. En este marco, la escritura cobra su sentido de significatividad al manipular textos reales, es decir, en el marco de su situación comunicativa vinculada a la intención. Esto, nos lleva a pensar que se toma a cargo la dimensión socio-cultural y por lo tanto el género textual en las actividades de escritura. Se incluye también el proceso de escritura al señalar la organización de ideas, la construcción de los párrafos y el manejo de las estrategias del lenguaje escrito a este efecto se incluyen el proceso cognitivo de la composición de los textos y los aspectos estructurales de los textos. En efecto, en este objetivo observamos que se tiende a desarrollar las capacidades expresivas de modo integral. Así que, se pone el énfasis en el alumno considerando sus necesidades, diferencias, motivaciones y sus procesos cognitivos y metacognitivos. De hecho, podemos decir que se aborda la expresión escrita desde una visión holística que considera las dimensiones mentales y emocionales del alumno en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Podemos concluir que, mediante el objetivo que acabamos de examinar, orientado al saber, (propiedades y estructuras textuales), el saber hacer (organizar ideas, construir párrafos, el manejo de las estrategias) y el saber ser (la autonomía), se aborda la enseñanza de la expresión escrita considerando su complejidad y tomando en cuenta su dimensión interdisciplinar. Sin embargo, cabe señalar que en este objetivo no se mencionan, de modo explícito, los conceptos fundamentales de la producción textual como la tipología textual y el género discursivo.

En cuanto a los objetivos propios a la expresión escrita en el plan curricular de tercer curso, los resultados demuestran que son imperceptibles, es decir que no se les dedica un apartado, en el cual se tratan los objetivos que se quieren alcanzar respecto a la redacción. Por lo tanto, los objetivos de la expresión escrita en tercer curso, se pueden sólo inferirse a partir de los postulados teóricos del plan curricular. Por consiguiente, teniendo en cuenta de que los objetivos han de ser bien formulados y precisos, este tratamiento repercute negativamente, tanto en la implementación de la enseñanza de la expresión escrita como en su evaluación y autoevaluación dado que se deja dicha destreza en la total ambigüedad.

5.2.2. Los contenidos de la expresión escrita

Los contenidos de la expresión escrita se incluyen en dos apartados: el primero relativo a las habilidades lingüísticas (M.E.N, 2005:59) y el segundo referente a los contenidos del plan curricular (M.E.N, 2005:65). En el primer apartado, además del objetivo de la expresión escrita se insertan estrategias de aprendizaje y otras de comunicación de dicha habilidad que han de enseñarse dado que constituyen contenidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En efecto, las primeras conciernen los procedimientos de aprendizaje que consisten en el uso adecuado del diccionario, adopción de actitud positiva ante el error y selección de contenidos.

Aunque representan estrategias valiosas para el aprendizaje de la expresión escrita, estas estrategias resultan insuficientes y a veces ineficaces. Respecto a la selección de los propios contenidos, cabe señalar que estos deberían ser precedidos por la elaboración de los propios objetivos dado que los contenidos no pueden funcionar en el vacío. Mientras que para el uso del diccionario, sabiendo que los diccionarios que usan, en mayoría, nuestros alumnos son diccionarios bilingües español-francés o español/árabe que no pueden satisfacer sus demandas por cuestiones de uso, sería más provechoso optar por la

construcción de los propios glosarios como estrategia para el desarrollo del léxico en clase de lenguas para principiantes. En cambio, se puede agregar a estas estrategias de aprendizaje: el uso de la escritura por interés propio, la determinación de objetivos propios o complementarios, el incremento de las oportunidades de manipulación de textos (resúmenes, transformaciones) y el uso de internet, todo eso, para incentivar la valoración de la escritura y las actitudes positivas hacia la cultura escrita.

El segundo tipo de estrategias se relaciona con los procedimientos de la comunicación por medio de la escritura. Estas estrategias son, en su mayoría, propias al proceso de escritura. Se presta atención, primero, por considerar la audiencia, es decir, preocuparse por quién es el destinatario. “Tomar consciencia de quién es el destinatario para que el escrito sea adecuado a la situación comunicativa y al tema” (M.E.N, 2005:59). Esto, les permite a los alumnos seleccionar, en función de la situación comunicativa, el grado de formalidad del lenguaje en la opción que se adoptará para su comunicación escrita. Asimismo, se introduce la planificación y la revisión y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la eficiencia de la comunicación. Y por último, se introduce la estrategia de la organización de la información del texto.

El apartado de los contenidos se organiza, como lo hemos señalado (cf. supra en 5.1.2.2.), en torno a tres tipos de contenidos: los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los actitudinales. Así que, en nuestro análisis abordamos los contenidos de la expresión escrita a partir de estos tres tipos de componentes. En cuanto a los contenidos conceptuales, se ofrecen contenidos funcionales que según afirman: “[...] deben permitir al alumno un uso efectivo de la lengua” (M.E.N, 2005:65) lo que deja entender que dichos contenidos sirven de igual modo para comunicarse oralmente o por escrito, sin embargo, se observan en mayor parte contenidos funcionales relativos a la comunicación oral¹⁰⁵.

Por lo que se refiere al contenido gramatical, sólo se perciben contenidos de nivel oracional con total descuido de los elementos supraoracionales como los marcadores del discurso y los conectores. El contenido gramatical aparece en forma de listado: “Sustantivos: género, número, concordancia [...] Artículo: morfología, contracción, presencia y ausencia; [...] Adjetivo calificativo: género número, comparativo, superlativo [...] Pronombre. Posesivo” (M.E.N, 2005:66). De hecho, podemos decir que, aunque se

¹⁰⁵ Véase el anexo N° 2.6. relativo a los contenidos de enseñanza.

pretende abogar por el desarrollo de la competencia comunicativa, se percibe la omisión de la deixis (deixis anafórica, catafórica, deixis exofórica) como elementos supraoracional y esto a pesar de su estrecha relación con el contexto. Esto parece confirmar que, el contenido gramatical se concibe aún como contenido independiente del contexto, es decir, desvinculado de los aspectos funcionales y pragmáticos del lenguaje escrito. Esta presentación remite a un interés exclusivo por el nivel oracional.

Por su parte el tercer bloque “Lengua cultura y sociedad” incluye contenidos temáticos que podrían ser válidos para el uso oral o escrito.

En el cuarto bloque “Lengua y aprendizaje reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje” relativo a los contenidos procedimentales, los contenidos de la expresión escrita aparecen bajo el subtítulo “Estrategias de comunicación” (M.E.N, 2005:68). En esta subcategoría de estrategias de comunicación se proporcionan estrategias relativas al proceso de composición escrita. Se omiten las estrategias de exploración del tema, las lecturas intermedias en el marco del trabajo colaborativo.

En cuanto al plan curricular de tercer curso, los resultados confirman que los contenidos conceptuales para la expresión escrita son insignificantes, primero, los contenidos pragmáticos conformados por las funciones se relacionan más con el lenguaje oral; segundo, los contenidos gramaticales se ubican en un marco oracional¹⁰⁶; tercero, los contenidos fonológicos a excepción del primer ámbito en el cual se refiere a la puntuación de modo general, lo demás concierne la pronunciación y la entonación, lo que demuestra una inclinación marcada por la lengua oral y por lo tanto, un descuido de la lengua escrita.

Los contenidos procedimentales no parecen precisos puesto que, sólo se menciona una vez en todo el documento la expresión “estrategias de aprendizaje” (M.E.N, 2007: 6) sin ninguna aclaración. De hecho, consideramos que tales omisiones originan carencias y desajustes a nivel de la práctica didáctica de la lengua y de la expresión escrita en particular.

En lo que se refiere a los contenidos actitudinales, dos tareas los pueden representar; por una parte, los diferentes talleres de escritura que se proponen en cada ámbito y por otra, las propuestas de proyectos de escritura. Estos componentes representan el tipo de

¹⁰⁶ En los anexos 3.6-3.10 se pueden ver los contenidos gramaticales en el programa de tercer curso de enseñanza secundaria.

escritura denominado “escritura extensiva” cuya función es la de fomentar la motivación y las actitudes positivas hacia la cultura escrita. Pero, al constatar las indicaciones al respecto, que no sobrepasan la mención de los títulos o algunas palabras sin ninguna aclaración, pensamos que la puesta en práctica de estos talleres y proyectos quedará ambigua o más bien opaca.

En resumen, en los planes curriculares del segundo y tercer curso, se observan similitudes respecto a los contenidos conceptuales y gramaticales. Por consiguiente, los resultados demuestran que en los contenidos conceptuales se observa un énfasis en la comunicación oral, mientras que en los contenidos gramaticales se enfatiza el nivel oracional. En cuanto a los contenidos procedimentales de la producción textual, en el plan curricular del segundo curso, se presenta el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), mientras que las estrategias presentadas para el aprendizaje de la escritura parecen insuficientes. Para el plan curricular de tercer curso, los resultados demuestran que con un descuido marcado por omisiones y ambigüedades, no se concede mucha importancia a los contenidos de la expresión escrita y por lo tanto no se puede favorecer una actuación didáctica acertada.

5.2.3. La metodología de la expresión escrita

En el apartado titulado “La metodología y el plan de trabajo” en el plan curricular del segundo curso, se explicita el cómo de la enseñanza de la lengua meta en general:

...consisten en diseñar tareas que potencien y desarrollen el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa de los alumnos. Con ello, se pretende que el alumno haga cosas reales y vivas con la lengua: [...]. Para ello se presentan modelos (ejercicios de vocabulario y de gramática, actividades de comprensión y expresión, practica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) (M.E.N, 2005:53).

En este fragmento no se especifica la metodología de las diferentes destrezas sino que se aborda la metodología de la enseñanza del español de manera general, lo que nos lleva a inferir la aproximación metodológica relativa a la expresión escrita. De hecho, se puede dar por supuesto que la enseñanza de la expresión escrita se desarrolla tanto mediante los ejercicios de vocabulario y de gramática como por medio de las actividades de lengua y de comunicación (de comprensión y de expresión) que subyacen a las tareas. De hecho, podemos decir que, este modo de presentar la metodología del proceso enseñanza/aprendizaje, queda sin precisión y resulta de tipo general y más superficial, dado

que no se apunta ninguna precisión sobre los procedimientos (técnicas y estrategias) de enseñanza de cada destreza. Estos resultados infieren que la metodología que se adopta resulta uniforme para todas las destrezas incluida la expresión escrita. Por lo tanto, esto disminuye las oportunidades para los profesores de aplicar metodologías propias a cada destreza.

En el apartado relativo a la descripción de las competencias (M.E.N, 2005:59- 60): bajo los subtítulos “Competencia III escribir” y “Proceso comunicativo de la lengua” se observa que se aprende a escribir por un lado, mediante la adopción del proceso de escritura y las estrategias del lenguaje escrito y por otro prestando atención a las características textuales de ahí que presentan unas estrategias de comunicación relativas a la competencia escrita:

- Tomar conciencia de quien es el destinatario para que el escrito sea adecuado a la situación comunicativa y al tema;
- Elaborar un plan, un esquema inicial y borradores;
- Releer varias veces para revisar el contenido y corregir la forma;
- Redactar teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión;
- Saber organizar la información según el tipo de texto o discurso (M.E.N, 2005: 59)

Entonces, como lo observamos se pone énfasis en los procedimientos y las estrategias que el alumno debería adoptar para escribir, a este efecto, se resaltan las estrategias de redacción propias al proceso de escritura. Pues, los resultados corroboran el interés por la dimensión comunicativa (destinatario y situación comunicativa); la dimensión cognitiva (plan, esquema, borradores, relectura, revisión y corrección) y la dimensión textual y discursiva (coherencia, cohesión, organización de información y tipo de texto o discurso) de la composición escrita. Teniendo en cuenta estos resultados, podemos decir que esta gama de estrategias interrelacionadas debería manifestarse en la elaboración de los manuales y en la actuación didáctica de la expresión escrita.

En el apartado relativo a la presentación de las actividades comunicativas (M.E.N, 2005:62-63): bajo los subtítulos “Actividades y estrategias de expresión escrita” y “Actividades de interacción escrita” en la primera categoría de actividades se enuncia que el aprendiz ha de producir textos dando ejemplos como rellenar formularios y también escribir de forma creativa. Mientras que en la segunda categoría de actividades se presenta la correspondencia como actividad de interacción escrita. Esta clasificación nos lleva a

pensar que, se percibe la interacción escrita sólo mediante la correspondencia. Para estas actividades de expresión escrita no se dan detalles.

La metodología de enseñanza de la expresión escrita para tercer curso no se conforma por un apartado específico, tampoco se percibe en los demás componentes, así que, se omite la metodología mediante la cual se llevan a cabo las clases de aprendizaje de la producción textual, de hecho, y teniendo en cuenta el vacío que observamos a este respecto, podemos decir que “el cómo enseñar a escribir” se deja a cargo del profesor. Por lo tanto no se ponen a disposición aclaraciones que puedan ayudar al profesor en su labor, respecto a la programación de la enseñanza de la expresión escrita. De ahí que, podemos decir que se descuida la metodología de enseñanza de la composición escrita.

5.2.4. La evaluación de la expresión escrita

La evaluación de la expresión escrita en el plan curricular de segundo curso aparece en el apartado de la evaluación bajo el subtítulo “Criterios de evaluación” en el que se presentan los criterios de evaluación de las habilidades lingüísticas. Para la expresión escrita, se pretende evaluar como se afirma:

La capacidad del alumno para producir textos escritos frase, párrafo relativo a los contenidos funcionales. [...] El hecho de que los textos escritos producidos por los alumnos resulten comprensibles y que los errores gramaticales no rompan la coherencia del texto” (M.E.N, 2005:70).

Observamos una ambigüedad respecto a lo que se pretende evaluar (textos escritos, frase, párrafo) esto nos permite decir que no se ha delimitado el objeto de evaluación con precisión. Cabe señalar, que a pesar de las expectativas para el desarrollo de la competencia comunicativa no se prescinde de la *frase* incluso cuando se trata de comunicarse por escrito. Para los criterios de evaluación no se precisan las características de los textos que se han de evaluar (cortos, sencillos, de temas cotidianos) y tampoco aparecen los criterios de evaluación (adecuación, coherencia y cohesión, riqueza lingüística y corrección lingüística). De hecho, el presente tratamiento de la evaluación de la expresión escrita, deja entrever unas carencias de claridad y de precisión. Por consiguiente, aparte de los errores gramaticales (la corrección) no se perciben los elementos que el profesor ha de tenerlos en cuenta a la hora de evaluar las producciones escritas de sus alumnos.

En el plan curricular de tercer curso, observamos una omisión tanto de la evaluación como de la autoevaluación de la expresión escrita. Así que, en el apartado de la evaluación se definen las funciones de la evaluación.

Para resumir, podemos decir que la metodología de la expresión escrita se desarrolla mediante ejercicios y actividades de lengua y de comunicación incluso a través de la adopción del proceso de escritura y las estrategias del lenguaje escrito, sin embargo, se restringe la interacción escrita a la correspondencia. Por lo que se refiere a la evaluación, la ambigüedad respecto al objeto de evaluación es aparente. De hecho, no se precisan tanto las características textuales como los criterios de evaluación. Estas carencias de claridad y de precisión se deben a los objetivos relativos a la producción textual.

En el plan curricular de tercer curso, del mismo modo que la evaluación, observamos una omisión de la autoevaluación de la expresión escrita y en cambio se presentan las ventajas de la misma.

5.3. Síntesis de los resultados

En el análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita a nivel de los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria que hemos realizado, hemos podido examinar los postulados teóricos, los componentes del plan curricular y el tratamiento del proceso de escritura en la expresión escrita. Los resultados del análisis del plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria demuestran que dicho plan responde a unas demandas y necesidades sociales e individuales justificadas por una situación socioeconómica actual que requiere un intercambio constante. Por ello, se evidencia la opción de la enseñanza comunicativa en ambas modalidades oral y escrita.

En esta perspectiva, se concibe la lengua como un medio de comunicación y se presta más atención al significado con énfasis en las funciones comunicativas como componentes fundamentales para la comunicación y la tarea como exclusiva herramienta de trabajo en el aula. También, se considera la perspectiva interdisciplinar al integrar las disciplinas conexas a la lingüística tales como (la sociolingüística, la lingüística el texto y la pragmática), aunque de modo a veces muy superficial y ambiguo. Mientras que en el plan curricular de tercer curso los postulados teóricos respecto a la lengua no se expresan de modo explícito, sólo se pueden inferir a partir del plan curricular del segundo curso. Respecto a la concepción del aprendizaje ambos planes se inclinan por las teorías de la

psicología cognitivista y constructivista que abogan por la formación integral considerando el aprendizaje desde una visión holística que abarca los aspectos cognitivos y afectivos del aprendiz.

Respecto a los componentes del plan curricular del segundo curso, el diseño de los objetivos responde a los postulados teóricos puesto que se atiende al desarrollo de la comunicación mediante el desarrollo de las capacidades y la promoción de las actitudes positivas y los valores teniendo en cuenta las dimensiones cognitiva y afectiva del alumno.

Los objetivos en el plan curricular de tercer curso, en cambio, carecen de precisión por lo tanto no pueden servir de apoyo a la enseñanza de la expresión escrita. Es cierto que abordan las tres perspectivas de los saberes, pero resulta insuficiente para que los profesores los pongan en práctica para sus clases de producción textual.

Los contenidos por su parte, aparecen conforme a los principios de la enseñanza comunicativa puesto que vienen en tres tipos de contenidos; conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, observamos cierta inclinación por los contenidos funcionales de la lengua oral. Asimismo, la gramática no tiende a desarrollar la competencia metalingüística sino que funciona como normativa del sistema lingüístico que se ha de aplicar. En cuanto a los papeles del profesor y del alumno, se otorga al aprendiz un rol de protagonista responsable de su aprendizaje, mientras que el profesor se desplaza del centro del escenario del proceso enseñanza/aprendizaje para adoptar el rol de guía y orientador. La metodología atiende al desarrollo de la autonomía, (aprender a aprender) mediante la introducción de los tres tipos de saberes (saber, saber hacer, saber ser) y la adopción del enfoque por tareas.

En cuanto al plan curricular de tercer curso, los contenidos conceptuales presentan carencias a nivel de su formulación, variedad y precisión, los contenidos procedimentales y actitudinales son insignificantes, mientras que la metodología de enseñanza se deja a cargo del profesor y por último se desatiende la evaluación y la autoevaluación por concederles un tratamiento más teórico.

Para el tratamiento de la expresión escrita en el plan curricular de segundo curso, se focaliza más en los aspectos del proceso de composición como (la planificación, la revisión, las estrategias de comunicación y de aprendizaje). También se considera la complejidad y por lo tanto la dimensión interdisciplinar de la composición escrita que

corroborar una visión holística en el aprendizaje del lenguaje escrito. Pero este tratamiento no excluye ciertas ambigüedades dado que no se explicitan los conceptos fundamentales relativos a la tipología textual y el género discursivo. En los postulados teóricos del plan curricular de tercer curso, observamos que no se alude a la modalidad escrita de la lengua mediante objetivos perceptibles.

Para los contenidos conceptuales, en el plan curricular del segundo curso, cabe recordar que identificamos un énfasis en la comunicación oral, el contenido gramatical se limita al nivel oracional. Asimismo, las estrategias presentadas para el aprendizaje de la escritura parecen insuficientes. Debido a la imprecisión del objetivo de la expresión escrita, la evaluación presenta ambigüedades en cuanto a las características textuales y los criterios de evaluación.

Por lo que se refiere al plan curricular de tercer curso las omisiones y ambigüedades conforman los contenidos, la metodología, la evaluación y la autoevaluación de la expresión escrita. Así que los resultados de la aproximación a la expresión escrita en los planes curriculares aparecen en las tablas N°14 y 15 en las que contrastamos los componentes de los planes curriculares con los de la expresión escrita.

Tabla N° 14: La expresión escrita en el plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria

	El plan curricular	La expresión escrita	Omissiones y ambigüedades
Enfoque teórico	<p>-Teoría de la lengua: La lengua medio de comunicación</p> <p>Enfoque de enseñanza: (Enfoque comunicativo) y (Enfoque por tareas). El principio de la comunicación, de la tarea y de significatividad.</p> <p>-Teoría del aprendizaje: el cognitivismo, el constructivismo</p>	<p>El enfoque procesual (proceso de escritura. estrategias cognitiva y metacognitivas).</p> <p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Estrategias comunicativas.</p>	<p>Favorecer la comunicación en clase.</p> <p>Trabajo cooperativo (en parejas en grupo).</p> <p>Tipificación de las estrategias.</p>
Objetivos generales y específicos	-Uso efectivo del español como vehículo de comunicación.	Redactar con creatividad textos comunes de la vida cotidiana. Responder a necesidades comunicativas.	Énfasis en la lengua oral, presentación de una gramática estructural.
	- Alcance de un mayor control del aprendizaje y la capacidad de continuarlo.	Dar autonomía para redactar. Aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica.	¿Cómo aprender a aprender? ¿Con qué recursos didácticos?
	- Promover el acercamiento de la cultura española e hispanica. -Valorar el pluralismo cultural y lingüístico - Aceptación de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.	Sin precisión	Sin precisión
Contenidos	-Conceptuales	El texto, la ortografía	Adecuación, coherencia, cohesión.
	-Procedimentales	Estrategias de aprendizaje Estrategias de comunicación	Sin precisión. Sin precisión.
	-Actitudinales	Escritura extensiva (los proyectos).	

Papel del profesor	-Guía, orientador,	Sin precisión	¿Cómo debería actuar?
Papel del alumno	-Protagonista, responsable de su aprendizaje	Autonomía	¿Cómo se adquiere?
Metodología	-La tarea	Se aprende a escribir mediante: El proceso de escritura. La interacción (correspondencia). Escritura intensiva (reacción abierta y manipulación de textos) Escritura extensiva (proyectos de escritura).	¿Cómo se pone en práctica en el aula?
Evaluación	-Evaluación de dominio; -Evaluación continua; -Evaluación formativa.	Capacidad de producir textos. Textos comprensibles. Corrección de los aspectos lingüísticos.	¿Qué es lo que se evalúa? (Los criterios).

Tabla N° 15: La expresión escrita en el plan curricular del tercer curso de enseñanza secundaria

	El plan curricular	La expresión escrita	Omisiones y ambigüedades
Enfoque teórico	<i>Teoría del aprendizaje:</i> Pedagogía de integración, aprendizaje significativo y el constructivismo. <i>Enfoque de enseñanza:</i> (Enfoque por competencias).	No se especifica	Omisión de la concepción de la lengua. Bajo nivel de precisión en los postulados teóricos.
Los objetivos	-Adquirir los conceptos, hechos y principios que le permitan acceder al conocimiento del mundo en que vive para integrarse activamente en la sociedad.	Comprender y expresar correctamente en lengua castellana textos y mensajes complejos, orales y escritos. Comprender el idioma español y expresarse en ella de manera apropiada.	Sin precisión.
	-Adquirir las destrezas, procedimientos y estrategias que le permitan fomentar la capacidad de observación, análisis, crítica y hábitos de trabajo intelectual.	No se especifican.	Sin precisión.
	-Desarrollar los valores, normas y actitudes. -Desarrollar la iniciativa y creatividad.	No se especifican.	Sin precisión.
Contenidos	-Conceptuales	La acentuación.	Omisión de los conceptos relativos a los discursos (adecuación, coherencia y cohesión).
	-Procedimentales	Estrategias de aprendizaje.	Omisión del proceso (planificación, textualización y revisión) y de las estrategias de redacción.
	-Actitudinales	Escritura extensiva (talleres y proyectos)	Sin precisión
Papel del profesor	-Guía, orientador	No se especifica	Sin precisión
Papel del alumno	-Protagonista, responsable de su aprendizaje	Autonomía	¿Cómo se adquiere?
Metodología	-La tarea	No se especifica	Sin precisión
Evaluación	-Evaluación inicial. -Evaluación formativa y continua. -Evaluación sumativa.	Sin precisión Corrección de los aspectos lingüísticos.	¿Qué es lo que se evalúa? (Los criterios)

De hecho, los resultados demuestran el énfasis tanto en el proceso de composición y las estrategias cognitivas y metacognitivas como en la concepción del lenguaje escrito como medio de comunicación. Sin embargo, se hace abstracción de la dimensión afectiva conformada por las actitudes y valores positivos. También se observan unas ambigüedades tanto para los contenidos conceptuales como para la evaluación.

5.4. Valoración de los resultados

A pesar de las omisiones y ambigüedades que hemos observado en ambos planes curriculares, el análisis de dichos planes nos permite ver que se preconiza la perspectiva interdisciplinar y la formación integral para la enseñanza comunicativa del español LE en el sistema educativo de la nueva reforma en Argelia basada en las teorías cognitivistas y constructivistas. Tales postulados relativos a la enseñanza de la lengua española pronostican que se considera la expresión escrita en toda su complejidad.

Sin embargo, se vislumbran unos desajustes que se han de señalar dada la importancia de su impacto en el tratamiento de la expresión escrita en general y el proceso de escritura en particular. La formulación de los objetivos generales no remiten a la actuación, lo que no nos permite percibir en concreto la actuación del alumno en la redacción, las actitudes y valores de estudio no se expresan de modo explícito sino que aparecen diluidos en el concepto de “autonomía” y el “aprender a aprender”. Se percibe también, un énfasis en la lengua oral y una ambigüedad acerca de las propiedades textuales y el género discursivo. Contrariamente, a la concepción de la lengua, no se adopta una gramática comunicativa por focalizarse en el nivel de la oración con total omisión de la actividad metalingüística. Asimismo, la evaluación adopta la corrección gramatical como criterio trascendental, además de presentar unas ambigüedades debidas a las imprecisiones anteriormente señaladas.

Conclusión

El estudio de los planes curriculares de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria nos permitió ver la diferencia respecto a su elaboración. Pues, a pesar de que ambos planes curriculares parten de los mismos postulados teóricos y que en principio deberían adoptar la misma estructura en su elaboración, el de tercer curso presenta unas carencias y ambigüedades que le desproveen de su funcionalidad. De hecho, y teniendo en cuenta estos

desajustes podemos decir que, con el plan curricular de tercer curso de enseñanza secundaria, sería difícil para los profesores apoyarse en tal documento con el fin de fijarse objetivos, seleccionar contenidos, adoptar una metodología y criterios de evaluación y por último gestionar la autoevaluación en la enseñanza la composición escrita de modo eficaz y eficiente.

En cuanto al plan curricular de segundo curso de enseñanza secundaria, aunque no se puede negar ciertas ambigüedades y hasta contradicciones que ciertamente influyen en la enseñanza de la expresión escrita, los resultados demuestran que se adoptan las pautas respecto a la elaboración de los planes curriculares. Respecto al tratamiento de la expresión escrita la dimensión discursivo-textual, se ha dejado al margen de la programación de su enseñanza debido a la ausencia de las propiedades textuales, los contextos y las esferas de producción textual.

Tras el análisis de ambos planes, pensamos que las carencias que presenta el plan de tercer curso se debe al hecho de considerar el plan curricular de segundo curso como punto de partida para la enseñanza del español en el ciclo de la secundaria y que el del tercer curso es sólo un complemento que sirve para presentar el programa de dicho curso.

Capítulo VI

**Análisis de la aproximación didáctica a la expresión
escrita en las *guías del profesor***

Introducción

La guía del profesor como valioso material de apoyo y de orientación para el cumplimiento de las clases mediante las sugerencias y recomendaciones pedagógicas, ha de estudiarse para dar respuesta a nuestras preocupaciones por la aproximación didáctica a la expresión escrita respecto al proceso de escritura en el segundo y tercer curso de enseñanza secundaria.

El estudio de las guías del profesor en las cuales se proporcionan las instrucciones, las orientaciones y las sugerencias para la actuación pedagógica del profesor, el rol del alumno y la gestión de las clases de expresión escrita nos permite percibir la puesta en práctica de los postulados teóricos, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes. Para llevar a cabo este análisis subrayamos que a diferencia de los planes curriculares del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria ambas guías del profesor adoptan la misma estructura.

6.1. Análisis de la aproximación didáctica a la expresión escrita en las guías del profesor del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria

El tratamiento de la expresión escrita en las guías del profesor aparece en los tres apartados siguientes:

- Presentación del manual;
- Objetivos y desarrollo;
- Material de apoyo.

Para el presente análisis, pretendemos examinar la aproximación a la composición escrita y al proceso de escritura mediante primero, el análisis de los objetivos relativos a la expresión escrita que se proporcionan en la presentación de las características de los manuales y la presentación de su estructura en el primer apartado; segundo, los objetivos propios a la expresión escrita en cada unidad didáctica o ámbito temático, asimismo, estudiamos la aproximación a la expresión escrita en las secuencias en el apartado “Objetivos y desarrollo”, y por último, el material de apoyo en el que verificamos la aproximación al enfoque procesual en la enseñanza de la expresión escrita.

6.1.1. La expresión escrita en los apartados “Presentación del manual”

En la presentación de las características fundamentales del manual “Un mundo por descubrir” se señalan los objetivos que se persiguen en el material didáctico, entre otros aparece el siguiente objetivo que se relaciona concretamente con la escritura y al mismo tiempo con la modalidad oral:

- Presentar diferentes tipologías textuales tanto orales como escritas, propias del uso diario del hablante de español;
- Mejorar las estrategias de aprendizaje y comunicación (M.E.N, 2006: 4).

En efecto, observamos que en la guía se anuncia la tipología textual como uno de los objetivos que caracterizan el manual “Un mundo por descubrir” a diferencia del plan curricular en el que estos objetivos y contenidos aparecen de modo implícito. De este modo, podemos decir que los géneros discursivos quedan aún implícitos puesto que aparecen bajo la expresión “...propias del uso diario del hablante de español” que no especifica los tipos de escritos. Por lo que se refiere a las estrategias, se abordan las de aprendizaje y de comunicación sin especificar las estrategias de ejecución o de control implicadas en el proceso de escritura. Así que, los resultados demuestran que muy a menudo los conceptos básicos relativos a la expresión escrita quedan descartados o implícitos dado que aparecen de modo general y ambiguo.

En la presentación de la estructura de una unidad didáctica de “Un mundo por descubrir” a diferencia de las demás secuencias que aparecen de modo independiente la expresión escrita viene incluida en la secuencia de “Tu lectura” es decir, con la comprensión lectora:

En esta secuencia se incide particularmente en la capacidad de comprensión y en la expresión escrita. No se trata de actividades escritas para reforzar el aprendizaje de diversos aspectos de la lengua, sino que el objetivo es que pueden encontrar en la vida corriente. Hay textos que le pueden parecer complejos. Pero tenga en cuenta que sólo tiene que llevar a sus alumnos a entenderlos, no se trata de producir textos similares A. Guezati y A. Mitourni (2006: 6).

En efecto, observamos que se tiende a fusionar comprensión lectora y expresión escrita lo que desprovee el estatus de la destreza de expresión escrita. Y más aún, se subraya que el objetivo consiste en la comprensión de los textos y no en la reproducción de textos

similares. Estas aseveraciones demuestran que el énfasis está en la comprensión y no en la expresión escrita puesto que estos textos no pueden servir de modelo dada su complejidad.

Respecto a las secuencias: “Ahora tú” se enuncia que se pretende: “...profundizar el desarrollo de las cuatro destrezas” A. Guezati y A. Mitourni (2006: 6) “Para terminar” se afirma que la secuencia: “Propone una variedad de actividades para que el alumno pueda evaluar sus progresos tanto de habilidades como el aprendizaje del léxico.” y en la secuencia del “proyecto” se afirma que: “[...] se integran las cuatro destrezas.” Cabe señalar que en la presentación de las características del manual “Un mundo por descubrir” la expresión escrita no se pone de relieve sino que aparece vinculada a la comprensión lectora y a las demás destrezas en general.

En la presentación de las características de “Puertas abiertas” en la guía del profesor de tercer curso, se presentan los postulados teóricos relativos al proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera, que se han omitido en el plan curricular. Teniendo los mismos principios teóricos que el segundo curso de enseñanza secundaria, se ve la lengua como “acción comunicativa” (M.E.N, 2007: 162). A tal efecto, se tiende a desarrollar la competencia comunicativa y las competencias generales. En la definición de la concepción de las diferentes competencias, se percibe la competencia pragmática como la que:

...permite al alumno percibir, comprender y producir expresiones de acuerdo con el entorno social” (M.E.N, 2007: 162).

Pues, esta concepción se restringe a la comprensión y producción de *expresiones*. El uso de la palabra “expresiones” puede tener una doble interpretación, es decir, puede relacionarse con las expresiones escritas o los exponentes. Por una parte, si consideramos que el uso de la palabra “expresiones” se refiere a los exponentes relativos a las funciones lingüísticas presentadas en la competencia pragmática, que hemos examinado en el plan curricular de tercer curso, podemos decir que se restringe la competencia pragmática a la lengua oral y al nivel oracional, por lo tanto se excluye la lengua escrita y el texto como unidad comunicativa dado que se interesa sólo por los exponentes. Por otra parte, si consideramos que este uso se refiere a las expresiones escritas, podemos decir que la definición de lo que implica una competencia pragmática, así expresada queda insuficiente y ambigua dado que no se explicita en qué consiste expresarse por escrito. Se alude al

entorno social, pero queda aún ambiguo, si no se refiere a las situaciones comunicativas, para la adecuación a las eventuales audiencias.

En la presentación de las competencias, además de la competencia pragmática que abarca la competencia funcional y discursiva, se define la competencia textual como “útil para interpretar y producir textos escritos” (M.E.N, 2007:162). En esto, diríamos que lo más fundado sería incluir esta competencia en la pragmática que permite *interpretar* y *producir* textos escritos dado que abarca todo lo que se relaciona con el discurso como acto comunicativo concreto que se fundamenta en la situación comunicativa (emisor, receptor, mensaje y lugar y momento del acto comunicativo). Esta tendencia, que considera la competencia textual como el pilar de la expresión escrita, es la que justifica la formulación de consignas descontextualizadas como “Escribe una redacción sobre la influencia de la televisión en la sociedad actual” A. Guezati y A. Mitourni (2012-2013: 138), “Escribe un texto en el cual hablas de tus aspiraciones y preocupaciones” A. Guezati y A. Mitourni (2009-2010: 49). Pues, como lo observamos, no interesa la situación comunicativa del discurso como comunicación concreta, sino el texto como producto que responde a las propiedades textuales de coherencia y cohesión. De este modo, podemos decir que se orienta a escribir textos al margen de un contexto real.

La competencia estratégica como componente trascendental en la comunicación escrita se considera como:

...con objeto de que los alumnos puedan aplicar estrategias apropiadas para compensar en una situación de comunicación oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación” (M.E.N, 2007:162).

Como lo observamos se aplican las estrategias sólo para compensar las deficiencias en situación de comunicación, de este modo, se omiten las estrategias de aprendizaje, de ejecución en la resolución de problemas y las de control y supervisión de las tareas. Esta concepción excluye la intervención de las estrategias en la realización de la tarea y por lo tanto, el rol de encaminar la ejecución de la resolución de problemas a las metas que se quieren alcanzar. En efecto, los resultados demuestran que la concepción de las estrategias es insuficiente y por lo tanto prescinde de las estrategias que se ponen en marcha a la hora de componer un texto escrito a pesar de que son las que favorecen un uso efectivo del lenguaje escrito.

En la presentación de la estructura del manual “Puertas abiertas” se pretende llevar al alumno a reflexionar sobre la lengua a través de la secuencia “A trabajar”:

Esta reflexión gramatical no debería constituir un fin, puesto que la enseñanza actual de LE persigue fundamentalmente que los alumnos aprendan a *hacer cosas*¹⁰⁷ con la LE y no que aprendan cosas sobre la LE. La reflexión lingüística será siempre un método para conseguir la competencia comunicativa. La ventaja de las actividades de descubrimiento, razonamiento y aplicación permite abordar mejor los temas gramaticales, *memorizándolos*¹⁰⁸ más fácilmente y despertar el interés del alumno (M.E.N, 2007:165).

A partir de lo que se anuncia, vemos que en el estudio de la gramática se adopta “la reflexión gramatical” que en principio se desarrolla mediante el texto y que supone rehusar el aprendizaje mecanicista y memorístico, sin embargo, según lo que se anuncia, notamos que esta reflexión gramatical conduce a la memorización de los temas gramaticales, lo que parece contradictorio, porque en este caso se trataría de aprender contenidos lingüísticos y no de llevar una reflexión lingüística sobre una lengua en contexto.

De igual modo que en la guía del segundo curso, la expresión escrita forma parte de la secuencia dedicada a la comprensión lectora aunque es una destreza que debería ubicarse en una secuencia independiente. A este efecto, observamos que se desarrolla más el tema de la lectura, se justifica la elección de los textos propuestos y se sugiere unos procedimientos para llevar a cabo las clases de lectura, mientras que para la escritura sólo se indica que:

... los textos escogidos de carácter literario o afines buscando siempre modelos de redacción de autores conocidos o de prestigio se incide particularmente en la capacidad de comprensión y de expresión escrita con el fin de preparar al alumno a la prueba del bachillerato (M.E.N, 2007:166).

A partir de la presentación de la secuencia de expresión escrita, observamos que no se pone de relieve por aparecer fusionada con la secuencia de la lectura y por considerar la lectura de los textos literarios como única fuente de redacción que incide tanto en la comprensión como en la expresión. Por tanto, podemos decir que se concede un mero interés a la expresión escrita al descartar sus requerimientos e implicaciones.

¹⁰⁷ El subrayado es nuestro.

¹⁰⁸ El subrayado es nuestro.

Por consiguiente, estos resultados demuestran un descuido en cuanto a la expresión escrita en la presentación de la estructura del manual “Puertas abiertas”, contrariamente al tratamiento de la destreza oral en la que se explicitan la naturaleza de las actividades (interactivas), los modos de llevar a cabo las clases (en cooperación, en pequeños grupos o con toda la clase), las modalidades de su presentación (graduadas), sus implicaciones (la autonomía) y por último su finalidad que consiste en acercarse a las verdaderas situaciones de comunicación como se anuncia:

Estas actividades interactivas realizadas en parejas o en grupos reducidos permiten al alumno tomar un papel activo en clase. Las actividades comunicativas han de ser graduadas: del ejercicio controlado a la producción libre. Mediante estas actividades el alumno ejerce su autonomía. El alumno puede elegir su papel, las circunstancias, la información y acercarse así a las verdaderas situaciones de comunicación (M.E.N, 2007:165).

De hecho, como acabamos de ver, este tratamiento de la expresión escrita en la presentación del manual “Puertas abiertas” en la guía del profesor de tercer curso de enseñanza secundaria corrobora las carencias de precisión que, sin lugar a dudas, inciden negativamente en la práctica de clase.

En la secuencia “ahora tú” por un lado, no se especifica la expresión escrita puesto que aparece diluida en las cuatro destrezas y por otro, se percibe un énfasis en la enseñanza de una lengua fragmentada dado que se restringe la evaluación a los aspectos gramaticales y socioculturales:

Estos ejercicios posibilitan el trabajo personal del alumno y pueden ser realizados en el aula o fuera de ella. Permiten al alumno evaluarse a sí mismo en aspectos léxicos, gramaticales y socioculturales (M.E.N, 2007:167).

De hecho, no se enfatiza el dominio de la comunicación sea escrita u oral sino el dominio de los contenidos lingüísticos y socioculturales. Los proyectos que se proponen al final de cada ámbito son tareas que conducen al producto final en el cual se integran todos los conocimientos previamente estudiados:

Cada ámbito termina en un proyecto en el que el alumno aplica e integra los contenidos léxicos, funcionales y gramaticales. [...] Esta secuencia de actividades permite completar un producto final en el que se practican los conocimientos adquiridos en cada ámbito. Esta tarea final consta de actividades preparatorias en las que se integran las cuatro destrezas y que conducen a la actividad de producción final.(M.E.N, 2007:168).

En efecto, observamos que la concepción del proyecto es la de un dispositivo de aplicación, de integración y de evaluación de los conocimientos previamente adquiridos. La realización de un proyecto al final del ámbito temático sirve forzosamente para verificar los aprendizajes con vistas a evaluarlos, lo cual no responde a las exigencias del enfoque por tareas que concibe el proyecto como dispositivo de aprendizaje.

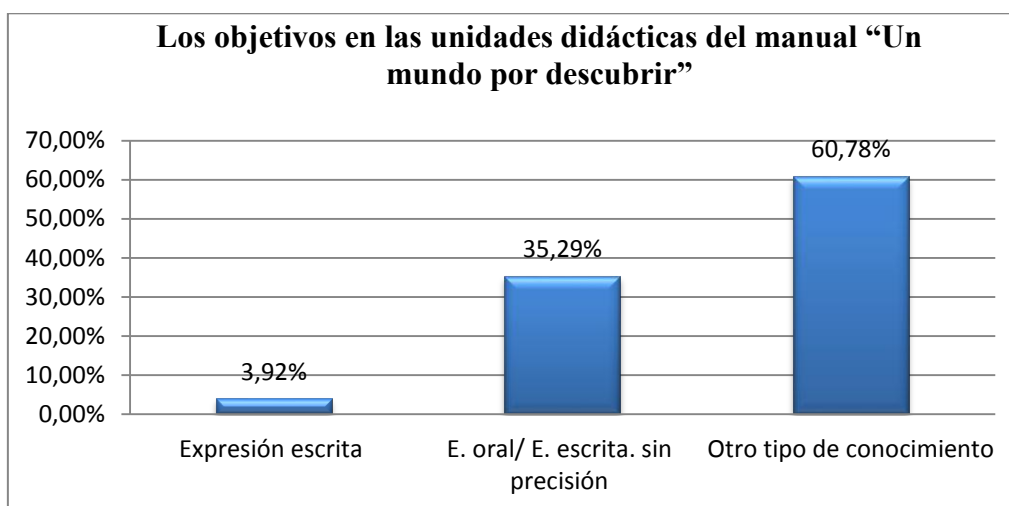
6.1.2. La expresión escrita en los apartados “Objetivos y desarrollo”

El apartado “Objetivos y desarrollo” consta de dos partes. En la primera parte, se presentan los objetivos de las unidades didácticas y en la segunda el desarrollo de cada unidad didáctica y cada ámbito.

6.1.2.1. Los objetivos de la expresión escrita en la guía del profesor del segundo curso

Como lo demuestran los resultados¹⁰⁹, se destaca una frecuencia disminuida de los objetivos referentes a la expresión escrita dado que en el total de los 51 objetivos sólo 2 objetivos se refieren a la expresión escrita, es decir que no representan más de 3,92% frente a 35,29% para los objetivos que carecen de precisión en cuanto a su modalidad de realización (oral o escrita) y 60,78% para los objetivos que se relacionan con diferentes contenidos y destrezas.

Gráfico N°1: Los objetivos en las unidades didácticas del manual “Un mundo por descubrir”



¹⁰⁹ Véase el anexo N° 4.7 para más detalles sobre el número de los objetivos de cada unidad didáctica del manual “Un mundo por descubrir.”

-Primero, en la unidad didáctica 1 “Mi instituto y mis compañeros”, observamos que no se incluyen objetivos de expresión escrita, mientras que los tres objetivos, que aparecen sin precisión, representan, en mayor medida, funciones lingüísticas, pero aun así no se precisa si se deberían llevarse a cabo oralmente o de modo escrito como por ejemplo: “Que sean capaces de informar sobre sí mismo: nombre apellido, profesión, origen, nacionalidad, dirección postal y electrónica”, “Que sean capaces de presentar a sus compañeros y personal de su instituto” A. Guezati y A. Mitourni(2006:11).Como lo vemos, aunque se puede realizarse por escrito, no se señala.

- Segundo, en la unidad didáctica 2“Mi mundo: familia y entorno” se presentan objetivos con un mayor interés por el desarrollo del tema de la familia y su entorno. Estos objetivos se formulan con verbos mediante los cuales no se percibe la distinción entre la lengua oral y escrita, dado que en ningún momento se alude a la modalidad escrita, como lo observamos en los siguientes objetivos: “Que sean capaces de describir su casa, cuarto, aula, instituto, barrio”, “Que sepan hablar de los miembros de su familia y describirles” A. Guezati y A. Mitourni (2006:18). Por consiguiente, los objetivos quedan sin especificar y ambiguos, lo que revela un tratamiento indistinto de ambas modalidades oral y escrita y corrobora una concepción de refuerzo de la lengua en general y de la lengua oral en particular.

- Tercero, en la unidad didáctica 3 “Vida cotidiana y compras” notamos que se especifican algunos objetivos relativos al uso oral: “Que sean capaces de realizar un intercambio oral entre vendedor/a y cliente/a” A. Guezati y A. Mitourni(2006:22), también para la comprensión lectora “Que sean capaces de comprender un texto en el que se habla de las costumbres españolas y que puedan hablar de las de su país” A. Guezati y A. Mitourni (2006:22), mientras que los objetivos relativos a la expresión escrita quedan en la ambigüedad.

- Cuarto, en la unidad didáctica 4 “Cuidemos nuestra salud y salvemos nuestro planeta” en cambio, se alude a la expresión escrita como lo observamos en el siguiente objetivo: “Que sean capaces de escribir un decálogo para mejorar su salud” A. Guezati y A. Mitourni (2006:26). A partir de este objetivo notamos que lo que interesa es el producto final un “decálogo” y no el proceso de su realización como por ejemplo “Ser capaz de activar los conocimientos relativos a la composición de un decálogo” o “Ser capaz de adecuar el discurso a la audiencia de un decálogo”.

- Quinto, en la unidad didáctica 5 “Adictos a las nuevas tecnologías y aficionados a...”, observamos la ausencia de objetivos explícitos respecto a la expresión escrita. Otros objetivos que no precisan si se trata de lengua oral o escrita se formulan con la expresión “Que sus alumnos *hablen*¹¹⁰ de...” A. Guezati y A. Mitourni (2006:28). A través de los resultados, podemos decir que los objetivos no son claros ni precisos y de hecho, presentan ambigüedades respecto a la enseñanza de la expresión escrita.

-Y sexto, en la unidad didáctica 6 “Viajar para conocer”, aparece un objetivo relativo a la expresión escrita: “Que sean capaces de escribir una carta relatando en pasado sus vacaciones” A. Guezati y A. Mitourni (2006:30). De igual modo que en los demás objetivos, lo que interesa es el producto escrito y no el proceso de realización o las características textuales y discursivas, además, observamos que se pone énfasis en el *relato en pasado*, es decir, en el uso de los tiempos del pasado. En efecto, se percibe también el interés por el reemplazo de los contenidos lingüísticos en la producción textual.

En suma, podemos decir que los resultados corroboran un descuido respecto a los objetivos de la expresión escrita, que explicamos por su frecuencia insignificante, su confusión con la lengua oral; dada la ambigüedad en cuanto a la concreción de los objetivos; y por último, por su imprecisión debida al énfasis en el producto final. De hecho, estos resultados nos pronostican un tratamiento aproximado y no tan preciso de la expresión escrita tanto en el material didáctico como en la actuación en el aula.

6.1.2.2. El desarrollo de la expresión escrita en la guía del profesor del segundo curso

En la parte relativa al desarrollo de las unidades didácticas en la guía del profesor del segundo curso de enseñanza secundaria, observamos que en la unidad preparatoria predomina la función registrativa de la escritura, los alumnos anotan los datos prestando atención sólo a los rasgos ortográficos. Del mismo modo, en la recapitulación se trata de anotar todo lo estudiado en clase. En las demás unidades didácticas, la escritura aparece en las diferentes secuencias como lo vamos a ilustrar en el siguiente análisis. Como lo observamos, en la primera unidad didáctica la escritura aparece en las clases de la destreza oral tanto para la comprensión, como para la expresión (para empezar/ahora habla).

¹¹⁰El subrayado es nuestro.

-...escriben su dirección postal y su dirección electrónica.

- Hágalos fijarse en los detalles (el uso de las palabras arroba @, punto (.), guión (-), mayúscula, minúscula.

-Invite a sus alumnos a escribir las diferentes asignaturas en su cuaderno. A.

A. Guezati y A. Mitourni (2006: 12).

Esta aproximación a la escritura sirve para el aprendizaje de la lengua oral, dado que se escribe para fijar lo que se aprende oralmente. En mayor parte, es para anotar y registrar, sea en el cuaderno o en la pizarra "...lo va anotando en la pizarra y los alumnos en el cuaderno" A. Guezati y A. Mitourni (2006: 23). Esta práctica cuya función es registrativa permite también atender a ciertos aspectos del código escrito como la ortografía. Este tipo de escritura aparece en las cuatro primeras unidades didácticas.

En la secuencia "Tu lectura" se incluye la expresión escrita en la secuencia de comprensión lectora. Se observa a través de la consigna que se descarta la socialización de la escritura *redactar individualmente* y por lo tanto la redacción cooperativa.

A continuación pida a los alumnos que redacten individualmente un texto sobre su familia. Tiene que animarles a volver a utilizar todas las expresiones funcionales, léxicas y gramaticales estudiadas A. Guezati y A. Mitourni (2006:20).

Se pone el énfasis en el reemplazo de los contenidos estudiados "...todas las expresiones funcionales, léxicas y gramaticales estudiadas" A. Guezati y A. Mitourni (2006: 20), por consiguiente, se vincula la ejecución de la tarea a unas restricciones que podrían convertir la actividad en un rompecabezas en el que lo más importante es que quepan las piezas. Cabe señalar que, se sugiere al profesor que pida a los alumnos que redacten, y que utilicen lo estudiado, pero sin señalar u orientar al profesor hacia la actuación didáctica específica a la redacción. De hecho, se omite todo lo que tiene relación con los objetivos de la tarea, los procedimientos de realización, el material que debe usar y el tiempo que se imparte para la actividad.

La secuencia de "Expresión escrita" aparece sólo en la primera y en la sexta unidad didáctica. En la primera unidad didáctica, la orientación para la realización de la tarea se presenta en forma de consigna, es decir, lo que tiene que hacer el profesor, como lo observamos en la siguiente orientación:

-Anime a sus alumnos a responder a la carta cuidando especialmente la presentación: escritura legible sin tachones ni faltas de ortografía, párrafos bien marcados. Sugiera que usen las frases de la actividad anterior...

Puede aprovechar para aprender a sus alumnos cómo escribir una tarjeta de felicitación... A. Guezati y A. Mitourni (2006: 14).

Se pone énfasis en prioridad, en la *presentación* del texto, que resulta de tipo general puesto que concierne cualquier escrito (escritura legible, sin tachones, sin faltas de ortografía, párrafos bien marcados). De hecho, observamos que no se presta atención al formato de la carta como género discursivo.

Además, los elementos que han de cuidarse son básicos como la “escritura legible” y los “tachones” esta destreza parece más de etapa primaria, porque seguro que para estudiantes de segundo curso que han experimentado la escritura en un sinnúmero de asignaturas y con un mínimo de once o doce años de estudio, saben que se presenta un escrito sin tachones. Por consiguiente, todas estas *supuestas* orientaciones se refieren al producto, es decir, a “cómo debe presentarse el escrito” y “no a cómo debe elaborarse el escrito.” En síntesis, y a pesar de que se preconiza en el plan curricular interesarse por el proceso de escritura y las estrategias de elaboración de un texto escrito, lo que observamos es que se interesa más por el producto.

También, la idea de usar las frases de la actividad anterior, otorga a la actividad el sentido de un ejercicio de reemplazo y no como actividad de expresión. El análisis del tratamiento de la expresión escrita nos muestra que se interesa sólo por los aspectos formales y superficiales del texto. Se ha dejado de lado el énfasis en los aspectos estructurales propios al género epistolar de la carta como: (ciudad, fecha, saludo, cuerpo, despedida, firma y postdata P.D. si tiene lugar). Asimismo, lo que se quiere transmitir (qué decir en la respuesta), es decir, empezar por señalar las ideas que se quiere expresar y luego ponerlos en limpio.

Contrariamente a lo que se sugiere al profesor, hubiera sido más interesante proponer que los alumnos trabajasen en un borrador tachándolo, luego corregirlo en colaboración antes de pasarlo a limpio. Se sugiere también, al profesor que enseñe a redactar tarjetas de felicidades como acabamos de ver. De hecho, se proporcionan unos exponentes para felicitar y se explicita la intención del escrito sin aludir a la audiencia, es decir, sin ninguna información sobre la persona a quien se escribe la carta de felicitación. Lo que se entiende

de esta tarea también, es que se realiza bajo las mismas condiciones que la precedente actividad: sin errores, ni tachones. Por consiguiente observamos, por segunda vez, que no se interesa por el proceso de elaboración sino por los exponentes que servirán para una actividad de reemplazo.

En la sexta unidad didáctica se parte del principio de que al final del curso, los alumnos han acumulado una experiencia en la escritura de cartas personales y que pueden escribir textos más elaborados como se anuncia en la secuencia de expresión escrita:

...ahora sus alumnos pueden escribir cartas personales contando experiencias, destacando lo que es más importante y describiendo impresiones, así les puede mandar escribir redacciones más elaboradas y de forma bien estructuradas:

-Tema N°1: Estas haciendo un viaje por España. Al llegar a Sevilla, envías una tarjeta postal a un (a) amigo (a), diciendo de dónde vienes, cuando y como has llegado, los días que vas a estar en Sevilla y lo que vas a hacer (dar paseos, visitar, monumentos, ir a la piscina, descansar...) le indicas tu próximo destino (a dónde vas y con qué medio de transporte...).

Tema N°2: Tu familia decide pasar unas vacaciones en España. Escribes tú la carta para reservar el hotel. Das todas las precisiones... A. Guezati y A. Mitourni (2006: 32).

Pero, a pesar de que se trate de la guía del profesor en la que, en principio, se orienta al profesor para la elaboración de las tareas, se reescribe de nuevo en la guía del profesor la consigna que está en el manual "Un mundo por descubrir". De igual modo para la segunda expresión escrita se dirige al alumno en la consigna señalándole la intención de reserva en un hotel en España para pasar las vacaciones e indicándole toda la información que ha de proporcionar y pedir. Esta información que se da o que se pide por parte del alumno constituye un conjunto de ideas para la redacción de la carta pero no se ofrece ninguna orientación al profesor para la gestión del aula a medida que se redacten dichos escritos.

Los resultados demuestran que a partir de estas tres expresiones escritas que se presentan en la guía del profesor, observamos, que no se orienta al profesor para llevar a cabo sus clases de expresión escrita. Por consiguiente, en la primera expresión escrita se le pide al profesor que *anime* a sus alumnos para que respondan a la carta sin más. Así que no se le proporcionan pautas de cómo realizar la redacción sino que se le prescribe cómo deberían ser las cartas respecto a la forma. En cuanto a la segunda y la tercera expresión escrita, se dirige al alumno en vez del profesor, de hecho, podemos decir que la guía cumple la

función del manual puesto que se encarga de presentar las consignas. En síntesis, los resultados de este análisis demuestran que además de un énfasis en los aspectos formales de los textos, no se proporcionan procedimientos de realización al profesor para que enseñe la producción textual, tampoco se atiende al proceso de escritura como se pretende en el plan curricular.

En la secuencia “Ahora tú” se trata de una expresión escrita que se denomina *ejercicio* dado que se afirma que su objetivo estriba en el reemplazo de los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, es decir, que el énfasis está en la práctica de los contenidos y no en la transmisión del mensaje. Otra vez, observamos que se concede primacía a los aspectos formales del texto.

Nº1: es un ejercicio de producción escrita cuyo objetivo es la práctica de los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de la unidad. Sería conveniente que los alumnos hicieran un pequeño guion antes de escribir el texto. Intente corregir el ejercicio de forma individual. A. Guezati y A. Mitourni (2006: 25).

Sin embargo, observamos que por primera vez se introduce la elaboración del guión antes de empezar a escribir. Asimismo, se sugiere que se corrijan los textos pero de modo individual. En lo que se refiere a la corrección no se justifica la opción del trabajo individual, tampoco se aclara la metodología y/o las pautas de la corrección.

En la secuencia “Un poco de todo” de la quinta unidad didáctica se presenta la siguiente sugerencia para una actividad de producción textual:

Individualmente puede pedir a sus alumnos escribir un pequeño texto biográfico sobre los Nobel en literatura hispana. Luego en pareja o en grupo ponen en común sus conocimientos A. Guezati y A. Mitourni (2006: 29).

Este modo de presentar la actividad de escritura es ambiguo. Primero no se precisa, si se trata de un borrador o es el texto final; segundo, no se explicita el objetivo de la puesta en común que sirve generalmente para extraer las mejores ideas o conocimientos. A este efecto, para qué sirve la puesta en común de los conocimientos tras la realización de la tarea en un contexto instructivo que pretende adoptar la evaluación del proceso de realización.

Este modo de plantear la actividad, implica escribir el texto primero y hablar de las ideas entre compañeros de clase después, lo que se contradice con las teorías psicológicas

actuales relativas a la actividad de escritura. Hubiera sido provechoso si este planteamiento tuviera el objetivo explicitado de concienciar al alumno del proceso de generación de ideas y de planificación en el proceso de escritura. En este caso la actividad se desarrollaría en tres etapas (Escribir individualmente, puesta en común de los conocimientos en grupos y reescribir el texto individualmente) así, el alumno tomará conciencia de la calidad del texto tras la generación de las ideas y la planificación previas a la redacción. Así que, observamos que debido a la ausencia de los objetivos que deberían acompañar a las consignas, la realización de las actividades de escritura resulta confusa y de hecho ineficaz.

En la secuencia “Descubriendo” se proporcionan en la guía del profesor¹¹¹ tres actividades de escritura consideradas como ampliación. En la primera, se propone “ampliar la actividad” mientras que en realidad no se trata de actividad sino de una presentación de dos textos para una eventual lectura.¹¹² Entonces podemos decir que estos textos sirven de modelo para la redacción como se anuncia “...elaborar un texto similar...”.

- Podrá ampliar esta actividad mandando a sus alumnos elaborar un texto similar sobre las ciudades de Argel (El Djazaer), Cherchell (Cesárea).

- para terminar indíqueles que redacten una composición en la que describen de qué manera se celebran ciertas fiestas argelinas. Esta tarea puede mandarla para casa. En clase intente establecer una charla libre para que comenten oralmente las diferencias de las costumbres de una región argelina a otra.

- Mande al final de la actividad como tarea para casa una redacción cuyo título sea “¡Hoy es fiesta!” A. Guezati y A. Mitourni (2006: 32).

Sin embargo, tomando en cuenta las afirmaciones de la secuencia de “Expresión escrita” de la sexta unidad didáctica que preconizan que al final del curso, los alumnos disponen de cierta experiencia en la escritura y que se les puede mandar escribir textos más “elaborados y de forma bien estructurada, cabe mencionar que trabajar la redacción a partir de textos modelo debería proporcionarse al principio del curso en vez de que sea al final. En la segunda actividad de escritura, se elabora la etapa de pre-escritura mediante imágenes y charla ilustrada con todo tipo de material en vez de que se haga por escrito y la tarea propiamente dicha se realiza en casa. Esto corrobora la concepción de escribir

¹¹¹Estas tres actividades de escritura no aparecen en la sexta unidad didáctica del manual “Un mundo por descubrir.” Son posibilidades de ampliación opcionales.

¹¹²En la secuencia “Descubriendo” de la sexta unidad didáctica del manual “Un mundo por descubrir” se presentan dos textos: el primero titulado “Historia de Madrid” y el segundo “Historia de Venezuela” sólo con ilustración y sin ninguna explotación.

individualmente y fuera del aula, además de unas carencias a nivel de la progresión en el aprendizaje.

En la recapitulación se trata de copiar todo lo estudiado en el cuaderno y a veces en la pizarra:

Ha de aparecer en el cuaderno del alumno...

-Diferentes establecimientos con productos que se pueden comprar;

- unas composiciones el alumno: mi plato favorito/Mis hábitos/Mi horario/Mis planes después de la clase.

- La ficha de un plato típico...A. Guezati y A. Mitourni (2006: 25).

De hecho, según lo observado, se trata de una escritura con función registrativa que sirve sólo para anotar las clases.

Para resaltar, el tratamiento de la expresión escrita en la guía del profesor, distinguimos dos aspectos bajo los cuales aparece la escritura. Por una parte, como ejercicios de escritura registrativa, que concierne todo lo que los alumnos han de anotar en sus cuadernos y a veces en la pizarra; y por otra, como actividades de redacción propiamente dicha.

Gráfico N° 2: La escritura en la guía del profesor

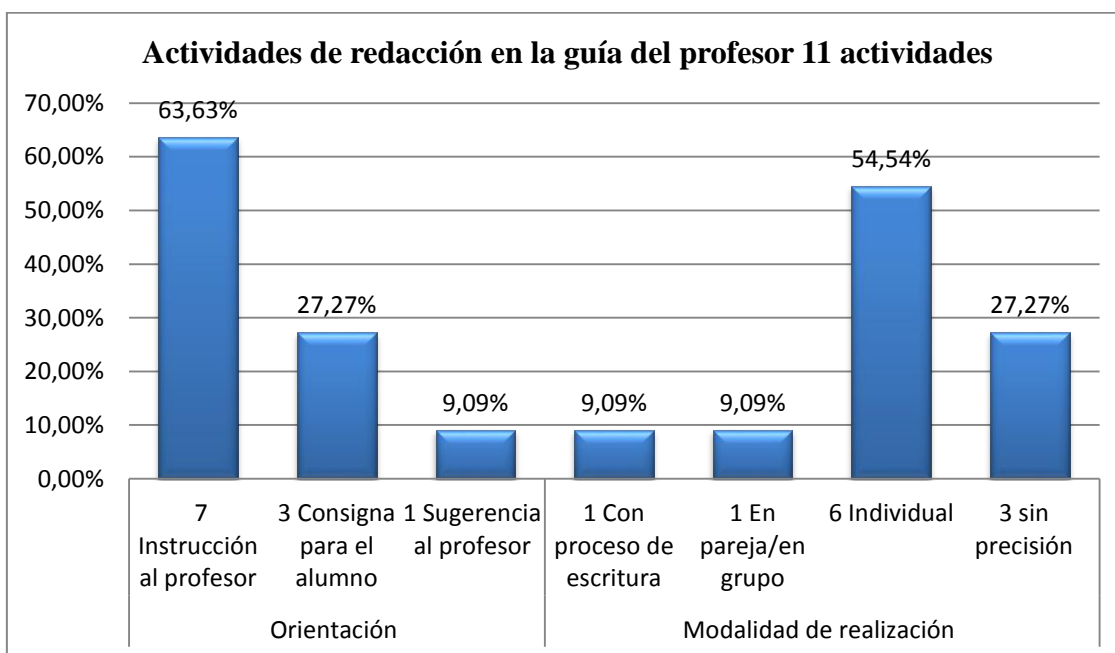


A partir de los resultados, vemos que se tiende a equilibrar entre los ejercicios de escritura registrativa y las actividades de redacción. De hecho, podemos decir que se orienta y se presentan sugerencias al profesor respecto a la producción textual sólo en

11 oportunidades a lo largo del curso, lo que parece insuficiente para una destreza tan laboriosa como importante para comunicarse por escrito en lengua extranjera.

Por lo que se refiere al tratamiento de las actividades de escritura en la guía del profesor, observamos que a pesar de la función de la guía del profesor que consiste en aportar ayuda y orientación para la realización de las clases, ésta presenta algunos desajustes respecto a la orientación para la enseñanza de la expresión escrita.

Gráfico N° 3: Actividades de redacción en la guía del profesor



Primero, las actividades se presentan como única alternativa para el profesor dado que el 63,63 % de las actividades aparece como una instrucción que describe lo que el profesor tiene que hacer, mientras que el 27,27% son consignas dirigidas al alumno que provienen del manual “Un mundo por descubrir”. Por lo que se refiere a la orientación respecto a las actividades de expresión escrita, cabe subrayar que la calificamos de una pseudo-orientación puesto que se limita a proponer al profesor que “anime a sus alumnos a...” , “...pueda pedir a sus alumnos escribir un pequeño texto biográfico” y que “amplíe esta actividad mandando a sus alumnos elaborar un texto similar...”; pues, estos resultados nos llevan a concluir que la guía del profesor no cumple la función requerida para la enseñanza de la expresión escrita por no sugerir en concreto al profesor posibilidades de desarrollo de las actividades propuestas. En lo que concierne el proceso de composición, aparece sólo en una actividad de redacción, es decir, 9,09% esto demuestra que se descuida la dimensión

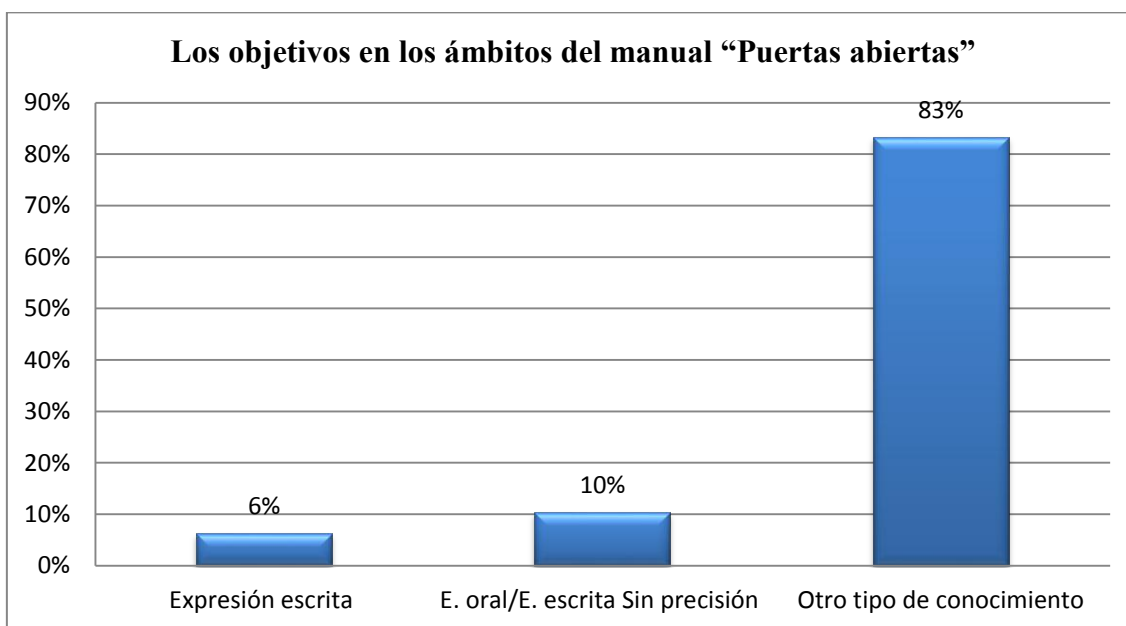
cognitiva de la escritura contrariamente a lo que se anuncia en el plan curricular. Igualmente para la socialización de la actividad de escritura sólo el 9,09% de las actividades otorgan el trabajo en parejas o en grupo, mientras que en el 54,54% de las actividades se menciona que la redacción ha de elaborarse individualmente. De ello, podemos decir que se pone el énfasis en el trabajo individual. Globalmente, además del descuido del proceso de composición escrita, vemos que la guía del profesor carece de su carácter como verdadero recurso de ayuda y de orientación respecto al tratamiento de la expresión escrita.

En el apartado “Objetivos y desarrollo” en la guía del profesor de tercer curso de enseñanza secundaria, se presentan los objetivos de cada ámbito en forma de listas, luego se aborda el desarrollo del ámbito.

6.1.2.3. Los objetivos de la expresión escrita en la guía del profesor de tercer curso

Estos objetivos conciernen diferentes contenidos de aprendizaje y destrezas: las funciones lingüísticas, la comprensión y expresión oral, la comprensión y expresión escrita, la gramática y los contenidos temáticos. Los resultados del análisis demuestran un desequilibrio en cuanto a la frecuencia de los contenidos y las destrezas abordados. Por consiguiente, observamos que los objetivos relativos a la expresión escrita representan sólo un 6,25% del total de los objetivos, los objetivos en los que no se precisa si se trata de la expresión escrita u oral representan un 10,41%, mientras que los objetivos de los demás contenidos representan un 83,33%. De hecho, observamos que los objetivos no son proporcionados y que la escritura aparece desfavorecida con respecto a los demás contenidos de enseñanza, como lo vemos:

Gráfico N° 4: Los objetivos en los ámbitos del manual “Puertas abiertas”



-Primero, el “Ámbito personal” consta de 17 objetivos que se relacionan con las funciones lingüísticas, la gramática, la comprensión y expresión oral y la comprensión lectora, pero en lo que se refiere a la escritura observamos un sólo objetivo: “Que sean capaces de escribir un texto en el que se describen a sí mismos y su relación con los demás” (M.E.N, 2007:178). Según este objetivo, vemos que lo que interesa, no es el proceso de realización del texto, ni las exigencias textuales y discursivas sino la descripción de uno mismo y de sus relaciones con los demás, es decir, el tema del ámbito y sus respectivas unidades didácticas: (Ámbito personal: A. Los jóvenes de hoy, B. Los sueños). A través de estos resultados, notamos que se preocupa más por la cuestión de escribir sobre el tema del ámbito que por la de buscar qué tipo de escrito podría corresponder a esta temática, y que este caso podría ser el diario personal como subgénero de la autobiografía. Por lo tanto, el objetivo podría abarcar el tipo o el género de escrito que se debería trabajar.

-Segundo, el “Ámbito educativo” contiene 7 objetivos que conciernen el conocimiento procedimental, pero sin especificar las destrezas, como lo observamos en el siguiente objetivo:

Que se fijen que tipo de estrategias utilizan para resolver un problema y que intenten cambiar de estrategia cuando ciertas estrategias no les funcionan. Es de gran importancia que el alumno sea consciente de que existen diferentes estrategias de conducta, pero sobre todo diferentes

estrategias de aprendizaje, diferentes canales para obtener resultados eficientes (M.E.N, 2007:181).

Como lo observamos, se señala la existencia de diferentes tipos de estrategias que el alumno debería manejar y ser consciente de su importancia y variedad, pero en vago y sin precisar su tipología en concreto. Aparte de las estrategias de aprendizaje, que aun así parecen indefinidas, no se alude a las estrategias relativas a la lectura por ejemplo y tampoco a las de escritura. A partir de estos resultados podemos decir que este ámbito se dedica a la competencia estratégica mientras que, en principio, este conocimiento se desarrolla a lo largo del programa de tercer curso de enseñanza secundaria y que estos objetivos parecen más teóricos que prácticos.

-Tercero, el “Ámbito científico y tecnológico” contiene 5 objetivos que tratan las funciones lingüísticas, el léxico y las actitudes y valores hacia el tema del uso de las nuevas tecnologías. Cabe señalar que en este ámbito, la expresión escrita no forma parte de los objetivos que se quiere alcanzar.

- Cuarto, el “Ámbito laboral” consta de 9 objetivos que conciernen también las funciones lingüísticas y el léxico, mientras que para la escritura, observamos un solo objetivo: “Que conozcan el léxico necesario para escribir currículum vital y para entender y escribir ofertas de trabajo” (M.E.N, 2007:183). A través de este objetivo, se percibe la escritura como actividad de aplicación, lo que corrobora la idea de que se aprenden contenidos lingüísticos para comunicarse y no aprender lengua mediante la comunicación. Asimismo, entre los contenidos que se requieren para escribir, se enfatiza siempre los contenidos de tipo lingüístico, mientras que los contenidos procedimentales que resaltan cómo se lleva a cabo la composición de un texto y sus respectivas características textuales y discursivas se dejan al margen.

- Y quinto, el “Ámbito páginas eternas” consta de 10 objetivos 50% de ellos se relacionan con el tema del ámbito, los demás objetivos tratan la comprensión lectora, la comprensión y expresión oral y un objetivo para la escritura: “Que conozcan y aprendan a escribir biografías” (M.E.N, 2007:184). A pesar de que la enseñanza de la biografía se aborda en el programa del segundo curso, se reitera su programación para tercer curso con interés por el producto.

6.1.2.4. El desarrollo de la expresión escrita en la guía del profesor de tercer curso

En la unidad puente se enfatiza el repaso de los contenidos relativos a la cultura del mundo hispánico. Asimismo, el refuerzo de los conocimientos funcionales y gramaticales estudiados en el curso anterior. Todo ello, con un especial énfasis en la vertiente oral de la lengua.

En el desarrollo de los ámbitos temáticos propuestos, sólo nos interesamos al primer ámbito para ver la primacía a la lengua oral y el tratamiento del proyecto; el segundo ámbito, para examinar el desarrollo del conocimiento procedimental y el cuarto ámbito, para el desarrollo del comentario como actividad que desarrolla las competencia escrita.

En efecto, en el primer ámbito, se enfatiza la comunicación oral como necesidad futura en el mundo real:

Todas las actividades tienen respuestas libres lo que se pretende es sobre todo llevar a los alumnos a expresar la propia opinión, preguntar la opinión de sus compañeros y participar en debates y discusiones. Antes de salir hacia el mundo hace falta llevar al alumno a establecer relaciones amistosas... (M.E.N, 2007:178).

Como lo vemos, se restringe la comunicación al canal oral, es decir, los debates y las discusiones, lo que nos lleva a decir que se excluye la comunicación escrita como vertiente que puede asegurar la interacción en el mundo real.

Para el proyecto se ofrece un modelo de proyecto¹¹³ (texto finalizado) (M.E.N, 2007:178). Pues en vez de proporcionar objetivos, pautas, pasos y estrategias para la realización del proyecto, se ofrece el texto escrito que debería ser redactado por los alumnos. De este modo, ni profesores, ni alumnos aprenderán como se realiza un proyecto. Diríamos que otra vez más, se concede más importancia y prioridad al producto en vez del proceso de composición textual.

El segundo ámbito, está dedicado al conocimiento procedimental, es decir, las técnicas, estrategias y *trucos* como lo anuncian. Por tanto, frente a este tipo de conocimiento, se explicita la función del profesor que consiste en:

¹¹³Véase en el anexo N°5.2 el modelo de texto relativo al proyecto sobre el tema de “Elaboración de un programa para un futuro mejor-los jóvenes tienen la palabra”. Bajo el título de: “Proyecto modelo de programa”.

El profesor ha de aprenderle a valerse de técnicas, trucos, procedimientos para aprender. Por ejemplo: cómo memorizar conceptos, palabras nuevas, reglas, cómo utilizar técnicas para resolver problemas, cómo tomar notas y trabajar luego con ellos, cómo organizar su tiempo, para resolver cualquier tarea, cómo aprender del error, cómo escuchar al otro, y aprovechar de las ideas de los compañeros(M.E.N, 2007:178).

Pues, a partir de lo que se anuncia, se supone que los profesores conocen todo tipo de técnicas y estrategias y por consiguiente, su función es la de enseñarlas a los alumnos. Por tales razones, no se especifica el conocimiento procedimental como las estrategias mnemotécnicas como por ejemplo (las estrategias de asociaciones), la toma de notas (los métodos de anotación), ni las estrategias de resolución de problemas (el método SPRI). A raíz de este tratamiento de dichos contenidos de enseñanza, podemos decir que su enseñanza permanece en la ambigüedad puesto que se pide al profesor enseñara los alumnos cómo hacer cosas con la lengua, sin proporcionarle recursos de cómo hacerlo en concreto.

En el ámbito cuatro se pretende orientar a comentar un anuncio bajo el subtítulo de “Aplicación de una técnica de expresión: comentario de un anuncio”, sin embargo, no se hace más que presentar, el objetivo del anuncio (anunciar el día de las mujeres), su audiencia (a las mujeres y a los hombres), su patrocinador (Ministerio de Asuntos Sociales), luego, se hace la descripción del panel publicitario:

En la parte superior aparece escrita en blanco y negrilla una fecha que corresponde al día internacional de la mujer. Lo que llama la atención es la palabra “mujeres” que ocupa por el tamaño de letras y su posición céntrica en el anuncio, un gran espacio. Luego aparecen cinco fotos enmarcadas, una muy grande, debajo de la cual se ven otras cuatro más pequeñas (M.E.N, 2007:183).

A partir de esta presentación, observamos que no se hace más que describir el anuncio, lo que no podemos considerar como un comentario, tampoco se sugiere alguna orientación sobre la redacción del comentario del anuncio. De allí, podemos decir que el objetivo de la propuesta de estudio del comentario en tercer curso de enseñanza secundaria es ambiguo y por lo tanto, no se aplica ninguna técnica de comentario. De hecho, en la realización de la tarea no se sabe si se quiere desarrollar las competencias en lectura, en escritura o en lengua en general. En efecto, este tratamiento, a nivel de la guía del profesor, no puede generar una actuación didáctica eficaz debido a las generalidades en las cuales se enmarca este tipo de actividades.

6.1.3. La expresión escrita en la evaluación y autoevaluación

En la evaluación y autoevaluación, no se alude de modo específico a la expresión escrita, lo que nos lleva a percibir su tratamiento por inferencia, de hecho, se le aplica una evaluación “continua e integradora” con la finalidad de “ayudar y orientar a alumnos y profesores” (M.E.N, 2007:195). Estos conceptos apuntan una evaluación formativa que considera el proceso de aprendizaje a diferentes etapas y que integra los conocimientos en una evaluación global. Sin embargo, y a pesar de que se trata de una guía del profesor, no se explicitan los criterios, las modalidades y los procedimientos de evaluación. En efecto, se aborda la evaluación de modo más teórico. Se orienta al profesor a corregir de manera más completa, abarcando elementos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales pero en ningún momento se alude al componente estratégico y los procesos de realización de las tareas como lo vemos en lo siguiente:

No debemos centrarnos en la corrección de los errores morfológicos o léxicos, aunque sean los más fáciles de identificar. Se producen también errores sintácticos (irregular distribución de los elementos de una frase, falta de concordancia, omisión de elementos de relación...), pragmáticos (inadecuación al registro o a la situación comunicativa), socioculturales.

Observamos que se llama la atención a considerar los errores o más bien los desajustes pragmáticos, pero siempre sin aclarar los elementos de la situación comunicativa en los textos escritos, lo que deja la evaluación de los contenidos pragmáticos en la ambigüedad. Asimismo, resulta paradójico que el componente estratégico forme parte de los contenidos de enseñanza y se omite en la evaluación. Este tratamiento, deja al margen los procesos cognitivos y metacognitivos de la composición escrita. La autoevaluación resulta también más teórica, puesto que solo se presentan sus beneficios. Así que, tal como se presenta, podemos decir que la autoevaluación, que debería ayudar a los alumnos a desarrollar sus estrategias metacognitivas no puede garantizar este logro por carecer de material de ayuda con el cual el alumno puede autoevaluarse paso a paso.

6.1.4. La expresión escrita en el material de apoyo

En el material de apoyo de la guía del segundo curso de enseñanza secundaria, la expresión escrita aparece primero, en las “fichas de autoevaluación” de cada unidad didáctica, segundo, en la ficha de “Piensa en tu progreso” y por último, en la ficha de la “Corrección de un trabajo escrito”.

En cuanto a las fichas de autoevaluación, las abordamos a fondo en el análisis del manual para verificar si realmente se han proporcionado efectivamente los recursos para la autoevaluación de la expresión escrita en general y el proceso de composición escrita en particular. Sin embargo, cabe mencionar la observación de algunas incoherencias en relación con la gradación. En la primera unidad se antepone la autoevaluación de la escritura de la carta que necesita más elaboración al formulario que normalmente es más simple. Asimismo, se autoevalúa la redacción de la autobiografía en la cuarta unidad didáctica mientras que se pide elaborar biografías en el proyecto de la primera unidad didáctica. También se autoevalúa la redacción de la carta en la primera unidad didáctica y se vuelve a autoevaluarla en la sexta unidad didáctica. En efecto, esto se explica por el énfasis en una progresión temática y no en los géneros discursivos.

En la ficha de “Piensa en tu progreso” no se mencionan los criterios de autoevaluación. El alumno ha de autoevaluar su expresión escrita de modo global y emitir el juicio de si es aceptable/buena/excelente. La concepción de esta ficha, nos permite decir que no se considera la complejidad de la composición escrita dado que omiten los componentes de la producción textual como las estrategias de planificación, textualización y revisión. A este efecto, podemos decir que, el que puede juzgar la expresión de aceptable/buena/excelente en su globalidad sería el profesor y no el alumno.

Con referencia a la ficha del profesor “Corrección de un trabajo escrito” se proporcionan seis pautas¹¹⁴ en las que notamos que no se especifican los tipos de errores que se han de corregirse pero, se enfatiza la autocorrección de los errores que deberían ser lingüísticos, debido al código de corrección proporcionado para la corrección de la expresión escrita que incluye sólo los aspectos lingüísticos.¹¹⁵ De hecho, se percibe un énfasis en los aspectos lingüísticos en prioridad, y aún más, con la remisión al código de corrección en la última pauta.

¹¹⁴Véase el anexo N° 4.3 “Corrección de un trabajo escrito” en el cual se percibe el énfasis en los aspectos lingüísticos en las pautas de corrección (M.E.N, 2006: 44).

¹¹⁵Véase el anexo N° 4.4 “Sistema de marcas de indicaciones” para la corrección de la expresión escrita en (M.E.N, 2006: 43).

Las demás pautas son de orden general. En síntesis, cabe señalar que el material de apoyo demuestra una inconsistencia en cuanto al proceso de escritura dado que considera los aspectos lingüísticos en prioridad.

En lo que se refiere al material de apoyo de la guía de tercer curso, la expresión escrita aparece primero, en la ficha “Para presentar y defender ideas”; segundo, en la ficha “Piensa en tu progreso”; tercero, en la ficha de la “Corrección de un trabajo escrito” y por último, en la ficha de “Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje”. También señalamos que a diferencia de la guía del segundo curso, no se introducen fichas de autoevaluación para cada ámbito.

La ficha “Para presentar y defender ideas” representa un recurso de apoyo para llevar a cabo los ejercicios de comentario. Aunque consideramos la práctica del comentario fuera de nuestro estudio, dado que no se focaliza en la composición del texto del comentario sino que se limita a dar expresiones como recursos lingüísticos, abordamos brevemente algunos aspectos por considerar que además de ser trabajos escritos; los diferentes comentarios de (anuncios, artículos de prensa, fotografía, cuadros y comentario de textos) afianzan las competencias relativas a la expresión escrita. Cabe señalar que se pide a los alumnos que comenten textos sin enseñanza previa¹¹⁶. Pues teniendo en cuenta las afirmaciones de J. A. Carlos (2009) diríamos que en tercer curso no se reúnen las condiciones para que se haga comentarios y responder a cuestiones como:

El tono: despectivo, irónico, burlón, humorístico,

El ritmo: frases largas o cortas, lento o rápido, monótono...

Los sentimientos que experimentan los protagonistas...

Las sensaciones: el frío, el silencio, el ruido, el calor,

Las impresiones, la tranquilidad, la violencia, la quietud, la felicidad (M.E.N, 2007:192).

¹¹⁶ En su introducción, J. A. Carlos (2009: 8) afirma que “El ejercicio del Comentario de Texto requiere una serie de conocimientos previos, y también de una serie de técnicas y habilidades que todos podemos adquirir. Partimos de la base de que los conocimientos previos (gramática e historia de la literatura) se adquieren o se pueden consultar, pero las técnicas para el desarrollo y aplicación de estos conocimientos son más variadas y específicas según el tipo de comentario...”.

Pues, en todo el programa no se introducen contenidos de este tipo. En los textos que se estudian se limitan a las preguntas de comprensión y actividades de léxico tales como (dar sinónimos, antónimos, adjetivos, sustantivos, adverbios o verbos) de la palabra propuesta.

Por lo que se refiere a las fichas “Para presentar y defender ideas”¹¹⁷ se presentan indistintamente en una tabla, expresiones, conectores y marcadores del discurso.

En la tabla no se hace la distinción entre los marcadores propios a los textos escritos y los conversacionales, además se juntan con las expresiones que pueden servir para presentar y defender ideas como lo anuncian. La mayoría de estas expresiones y conectores textuales no han sido programados como contenidos de enseñanza, ni explotados en actividades de aprendizaje. Así que, se espera que el uso de los conectores sea al alcance de los alumnos sólo con presentarles una tabla en forma de lista.

En cuanto alas fichas “Piensa en tu progreso”, “Corrección de un trabajo escrito” y “Hoja de evaluación del proyecto”; señalamos que son parecidas a las del segundo curso de enseñanza secundaria, mientras que las de evaluación de las unidades didácticas “Evalúa tus conocimientos” no figuran ni en la guía del profesor de tercer curso, ni en el manual “Puertas abiertas”.

La ficha de “Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje” constituida por 59 estrategias de aprendizaje que responden a cuatro apartados como lo indica la siguiente tabla:

Tabla N° 16: Resumen de estrategias mencionadas (M.E.N, 2007:207).

Apartado	Estrategias mencionadas
A	<p><u>Recordar de manera más efectiva</u> (agrupar, hacer asociaciones, contextualizar las palabras nuevas, utilizar imágenes, hacer repasos, etc.</p>
B	<p><u>Utilizar procesos mentales</u> Repetir, utilizar lo que es familiar de manera nueva, tomar notas, hacer resúmenes, hacer deducciones y comparaciones,</p>

¹¹⁷Véase el Anexo N° 5.3. “Presentar y defender ideas” en el cual los contenidos se presentan en forma de lista y sin ninguna clasificación ni ejemplificación.

C	<p><u>Compensar fallos en los conocimientos</u></p> <p>Utilizar todos los elementos que pueden ayudar a comprender lo que lee y oye, buscar una comprensión global y no de cada palabra en particular, utilizar sinónimos o gestos para hacerse comprender, etc.</p>
D	<p><u>Organizar y evaluar el aprendizaje</u></p> <p>Fijar objetivos, identificar sus necesidades de aprendizaje, [...] practicar la lengua dentro y fuera del aula, evaluar los progresos, etc.</p>
E	<p><u>Controlar sus emociones</u></p> <p>Dominar su ansiedad, darse ánimo con otras personas.</p>
F	<p><u>Aprender con los compañeros</u></p> <p>Pedir que le corrijan, reconocer las necesidades y las emociones de los demás, cooperar con el grupo, etc.</p>

A partir de la tabla del resumen de las estrategias de aprendizaje podemos decir que la mayoría de los apartados pueden relacionarse con las estrategias relativas al proceso de composición escrita, sin embargo, dentro de las 59 estrategias presentadas sólo cuatro estrategias en el apartado B tratan el tema de la escritura.

En el apartado A se pone énfasis en las estrategias y técnicas de almacenamiento, recuperación y uso del léxico, a pesar de que se puede tratar estrategias de recuerdo de ideas como las del uso de los mapas mentales en el subproceso de generación de ideas o recuerdo y uso de los conectores correspondientes a los tipos de textos que se quieren escribir.

En el apartado B como lo hemos señalado sólo cuatro estrategias tratan la expresión escrita:

Vuelvo a mirar lo que escribo para mejorar mi expresión escrita;
 Escribo notas, cartas, mensajes en español;
 En clase tomo notas en español;
 Hago resúmenes de lo que aprendo (M.E.N, 2007:204).

Como lo observamos, la primera estrategia atañe al proceso de revisión en la actividad de escritura. El hecho de volver a mirar lo que se escribe comprueba la concepción de la escritura como un acto recursivo. Además, la intención de mejora demuestra que la estrategia está dirigida de modo consciente hacia una meta, lo que puede servir de apoyo para el aprendizaje de la composición escrita.

Las demás estrategias son de estudio, es decir que son válidas para todo tipo de contenidos, éstos podrían ser gramática, léxico o lectura este tipo de estrategias potencian el aprendizaje de diferentes contenidos y destrezas, incluida la expresión escrita

En el apartado C, a pesar de que las estrategias de compensación son valiosas en el proceso de textualización y revisión, observamos que se omite el proceso de composición escrita y se focaliza en la actividad de lectura y de expresión oral.

En el apartado D, también se puede aprovechar la ocasión para explicitar este tipo de estrategias para la organización y la evaluación de la actividad de escritura. Fijar objetivos para los textos que se pretende escribir, identificar sus necesidades de aprendizaje respecto al proceso de escritura, practicar la comunicación escrita en diferentes contextos y autoevaluarse en la expresión escrita por medio del material de apoyo.

En el apartado E, las estrategias relacionadas con el control de las emociones pueden adoptarse ante la ansiedad de la hoja en blanco, mediante el trabajo cooperativo, la interacción entre alumnos y entre alumnos y profesor, las lecturas intermedias, los comentarios y correcciones.

En el apartado F las estrategias mencionadas se aplican a las actividades de escritura que se realizan en el aula, pero en ningún momento se alude al desarrollo del proceso de escritura.

En definitiva, se alude al proceso de escritura una sola vez, es decir, con un 1,69% de un total de 59 estrategias y se refiere a la escritura en general en tres otras estrategias, es decir, con un total de 6,77%. Estos resultados corroboran el poco interés por la expresión escrita en las estrategias proporcionadas.

6.2. Síntesis de los resultados

Por lo que se refiere al análisis de la guía del profesor del segundo curso de enseñanza secundaria, los resultados demuestran que la expresión escrita no aparece de modo independiente como para las demás destrezas sino vinculada a la comprensión lectora.

Asimismo, en cuanto a las orientaciones que se proporcionan a los profesores, observamos una ambigüedad respecto a la función de la guía del profesor puesto que no se proporcionan procedimientos concretos al profesor para que enseñe la composición escrita. Se insiste más en orientarle a cómo deberían ser los textos, lo que corrobora un interés por el producto y no por el proceso de escritura. A partir de este tratamiento, deducimos que se descuida el proceso de composición para dejar paso a los aspectos formales y el trabajo individual. Observamos también la importancia otorgada a la escritura registrativa en

segundo curso, dado que se trata de nivel principiante. Teniendo en cuenta que la guía del profesor es un documento propio al profesorado, consideramos que las orientaciones en las actividades de redacción presentan algunas dificultades en los enunciados por contener consignas dirigidas a los alumnos.

En el material de apoyo, además de los desajustes en cuanto a la gradación y el descuido de los componentes de la expresión escrita, se distingue un énfasis en los aspectos lingüísticos en prioridad. A este efecto, podemos decir que contrariamente al plan curricular, la guía del profesor presenta un interés por los aspectos lingüísticos y por lo tanto por el producto final.

Por lo que se refiere a la guía del profesor del tercer curso, el tratamiento es casi similar. Se percibe la expresión escrita a través de las demás destrezas y fusionada con la comprensión lectora, además de la omisión del proceso de escritura, se descartan las características textuales y discursivas y se enfatiza el texto como producto final.

En el apartado de “Objetivos y desarrollo”, no percibimos una orientación precisa para que el profesor lleve a cabo la enseñanza de la expresión escrita, asimismo, notamos un énfasis en el desarrollo de los temas propuestos en los diferentes ámbitos, el proyecto confirma una concepción de un dispositivo de evaluación de los aprendizajes, por lo que se divisa un descuido del proceso de escritura. En el material de apoyo se hace más énfasis en los aspectos lingüísticos, mientras que la frecuencia del proceso de escritura es insignificante.

Los resultados del análisis de ambas guías del profesor corroboran unas ambigüedades y carencias de precisión en lo que se refiere a la puesta en práctica de la enseñanza de la expresión escrita y el desarrollo del proceso de escritura en alumnos de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria como lo vemos en la tabla siguiente:

Tabla N° 17: La expresión escrita en las guías del profesor del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria.

Los apartados	Guía del profesor de segundo curso	Guía del profesor de tercer curso
Presentación del manual	<ul style="list-style-type: none"> -Fusión de la expresión escrita con la comprensión lectora. -Tipología textual aparece de modo explícito. -Género discursivo aparece de modo implícito. -Omisión del proceso de escritura. -La expresión escrita aparece vinculada a las demás destrezas. -Los conceptos básicos quedan descartados o implícitos. - Carencias de precisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Fusión de la expresión escrita con la comprensión lectora. - Se enfatiza el texto como producto final. - Omisión de las características textuales y discursivas. - La expresión escrita aparece vinculada a las demás destrezas. - Los conceptos básicos quedan descartados. - Carencias de precisión.
Objetivos y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Ambigüedad respecto a la formulación de las orientaciones (consigna para los alumnos) -Ambigüedad respecto a la orientación. - Énfasis en la escritura registrativa. - Interés por los aspectos formales - Interés por el producto. - Énfasis en el trabajo individual. -Descuido del proceso de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sin orientación respecto al desarrollo de la expresión escrita - Énfasis en el desarrollo de las temáticas de las unidades didácticas. -Interés por el producto (modelo de proyecto). -Descuido del proceso de escritura.
Material de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en los aspectos lingüísticos. - Omisión del proceso de escritura. - Dificultades de gradación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en los aspectos lingüísticos. -Énfasis en los contenidos pragmáticos. (lista de conectores y de marcadores del discurso). -Frecuencia insignificante del proceso de escritura

6.3. Valoración de los resultados

El análisis de las guías del profesor, nos permitieron ver que la expresión escrita no goza de un estatus bien definido, puesto que se fusiona a menudo con la comprensión lectora o se aborda indistintamente con las cuatro destrezas, lo que desprovee la expresión

escrita de su importancia como destreza por desarrollar, teniendo en cuenta su impacto en la adquisición del español como lengua extranjera.

En la guía del profesor del segundo curso de enseñanza secundaria, las opciones adoptadas (el ejercicio como actividad de aprendizaje, la palabra y la frase como muestra de lengua) corroboran unas premisas de una enseñanza arraigada en lo tradicional y al margen del enfoque procesual. Las orientaciones proporcionadas denotan un énfasis en el producto con total descuido del proceso de escritura, además de las actividades de producción textual que aparecen bajo forma de ejercicios de reemplazo con un interés por los aspectos formales.

Estos resultados revelan, por una parte, un tratamiento contradictorio con lo que se anuncia en el plan curricular y por otra parte, nos llevan a concluir que entre el plan curricular y la guía del profesor respecto al tratamiento de la expresión escrita y el proceso de escritura prevalecen irregularidades debidas a las imprecisiones en cuanto a los componentes concretos de la producción textual y la puesta en práctica del enfoque procesual en la enseñanza de la expresión escrita.

Conclusión

Los resultados del análisis de las guías del profesor, demuestran que se adopta la misma estructura para ambos documentos oficiales. El tratamiento de la expresión escrita presenta unas deficiencias a nivel de los objetivos, las orientaciones para el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita y por último, a nivel del material de apoyo.

Los objetivos relativos a la composición textual son insignificantes en relación con su frecuencia e imprecisos respecto a su formulación. Para el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita, no se percibe concretamente orientaciones claras y concretas. El material de apoyo, como recurso didáctico para la producción textual, es ineficaz.

A pesar de que las guías del profesor, como sus nombres lo indican, deberían orientar a los profesores para llevar a cabo la enseñanza de la expresión escrita, estos documentos presentan unas ambigüedades en cuanto a la actuación didáctica. Sus orientaciones se limitan a describir cómo deberían ser los textos y lo que debería hacer el profesor, pero de

modo somero. Esta orientación superficial no puede garantizar una actuación acertada en el aula. Por falta de precisiones en los objetivos y las orientaciones, gran parte del desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita se deja a la apreciación del profesor independientemente de su experiencia profesional.

En relación con los planes curriculares en los que, de un modo u otro, se aclaran los postulados teóricos y la adopción del enfoque procesual, podemos decir que estas guías no están en consonancia con sus respectivos planes curriculares, por un lado, por omitir ciertos objetivos relativos al proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita y contenidos como el proceso de escritura y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas y por otro lado, por no poner en práctica de modo preciso y eficaz las orientaciones teóricas de los planes curriculares. En definitiva, contrariamente a lo que se postula en los planes curriculares, las guías no se encauzan hacia la misma realidad.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DEL MATERIAL Y DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE EXPRESIÓN ESCRITA

Capítulo VII

**Análisis de la aproximación didáctica a la
expresión escrita en los manuales**

“Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”

Introducción

En este capítulo pretendemos analizar el tratamiento de la expresión escrita en ambos materiales didácticos, “Un mundo por descubrir”, dirigido al alumnado del segundo curso de enseñanza secundaria y “Puertas abiertas” al alumnado del tercer curso de enseñanza secundaria. Para ello, cabe subrayar que el tratamiento de la expresión escrita en dichos materiales didácticos se manifiesta a cuatro niveles, y por tales motivos, centraremos nuestro análisis en lo siguiente:

- La escritura en las actividades de aprendizaje;
- El proceso de escritura en las consignas de expresión escrita;
- El proceso de escritura en los proyectos de escritura;
- El proceso de escritura en la autoevaluación de la expresión escrita.

7.1. Análisis del proceso de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”

Así pues, nuestro análisis se desarrolla en cuatro etapas. Primero, el análisis de la escritura en las actividades de aprendizaje nos servirá como primera aproximación para comprobar si realmente se adopta la actividad como dispositivo de aprendizaje contextualizado con atención al significado como se anuncia en el plan curricular o sólo se apoya en los ejercicios estructurales para el refuerzo del conocimiento lingüístico. Asimismo, verificarsi se aborda el proceso de escritura en dichas actividades de aprendizaje, es decir, ver si se propician actividades relativas al proceso de escritura. Estos dos aspectos que pretendemos examinar, nos permitirán distinguir si se prepara realmente al alumno a la producción textual mediante actividades de pre-escritura.

Del mismo modo, hemos juzgado oportuno examinar la muestra de lengua propuesta en dichas actividades de aprendizaje para averiguar si se trabaja la lengua escrita a nivel oracional o supra-oracional, hecho determinante para el aprendizaje de la composición escrita. Lo cual, nos permitirá observar si se favorece una muestra de lengua al alumno que le sirve de modelo, le prepara a la producción textual, lo aproxima al texto como unidad comunicativa y por lo tanto, agilizará su composición escrita más tarde.

Para la realización de este análisis, hemos optado por una selección de las actividades de aprendizaje que se han de realizar por escrito. Éstas se conforman, por un lado, por las actividades de aprendizaje que se identifican por los verbos tales como: (escribe, completa,

rellena, relaciona, conjuga, formula, contesta, clasifica, ordena, corrige) y por otro lado, por su presentación que incluye casi siempre un espacio con puntos suspensivos o hueco que hay que rellenar. Por consiguiente, hemos exceptuado los ejercicios o las actividades¹¹⁸ que presentan ambigüedades respecto a cómo se llevan a cabo, es decir, con relación a su modalidad de realización sea oralmente o por escrito. También hemos excluido del análisis las actividades de aprendizaje relativas al contenido cultural en “Un mundo por descubrir”, dado que nuestro objetivo radica en resaltar los componentes lingüísticos, textuales, discursivos y procesuales necesarios a la composición.

Segundo, a nivel de las consignas de expresión escrita, hemos seleccionado las consignas que se ubican en la secuencia de “Expresión escrita” además de las consignas ubicadas en las demás secuencias y que requieren la producción de un texto completo. En efecto, el análisis de dichas consignas nos permitirá, por un lado, averiguar si se toma en cuenta el proceso de escritura, percibir el tratamiento de la dimensión cognitiva y metacognitiva mediante la adopción del proceso de escritura y, por otro, comprobar la conformidad de dichas consignas con el enfoque procesual anunciado en el plan curricular y en la guía del profesor.

Respecto al manual “Puertas abiertas”, hemos exceptuado del análisis dos tipos de consignas: primero, las que se relacionan con el comentario de textos, por no enmarcarse en nuestro estudio debido a su especificidad y segundo, las que se identifican más por ser preguntas de comprensión¹¹⁹ que consignas de expresión escrita.

Tercero, para el análisis de los proyectos de escritura hemos excluido de estudio el proyecto de la quinta unidad didáctica del manual “Un mundo por descubrir” por su finalidad que requiere una realización oral “Un debate”. De igual modo, dicho análisis nos otorgará, por un lado, examinar el tratamiento del proceso de composición y por otro, averiguar la conformidad de la función del proyecto en ambos manuales con el enfoque por tareas que se pretende adoptar en el plan curricular.

¹¹⁸ Véase el anexo N° 7.4 relativo a las actividades de aprendizaje con ambigüedad respecto a la modalidad de realización escrita u oral.

¹¹⁹ En ciertas secuencias de “Expresión escrita” se ubican unas consignas que consideramos como preguntas de comprensión del texto de la secuencia “Tu lectura”.

Y por último, el análisis de la autoevaluación también ubicada al final de cada unidad didáctica en el manual “Un mundo por descubrir”, que consideramos como el reflejo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita, este análisis, nos otorgará averiguar si setoma en consideración los aspectos procesuales de la composición escrita o se interesa sólo por el producto final en la autoevaluación.

7.1.1. La escritura en las actividades de aprendizaje

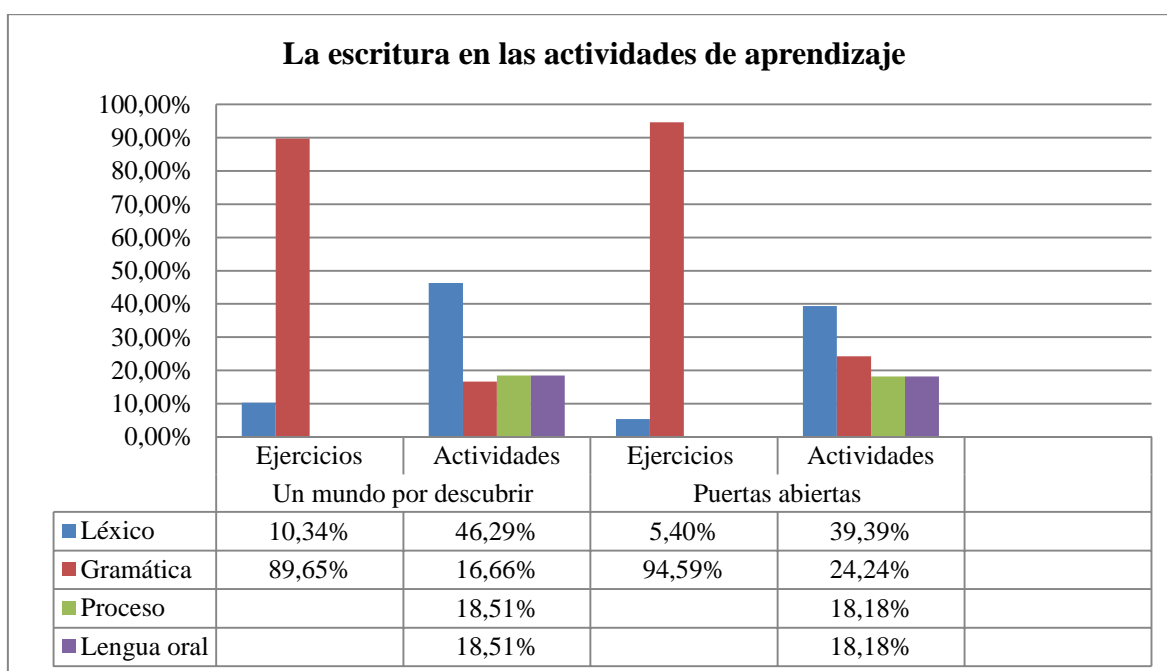
Gran parte de las actividades de aprendizaje se realizan por escrito en ambos manuales. Dichas actividades conciernen la enseñanza de diferentes contenidos como el léxico, la gramática, la lengua oral y el proceso de escritura. En estas actividades de aprendizaje distinguimos dos tipos, por una parte, los ejercicios estructurales (ejercicios de sustitución, de transformación, de compleción, de expansión, de integración, de construcción de frases) y por otra, las actividades de expresión.

7.1.1.1. Ejercicios y actividades de modalidad escrita

Respecto al manual “Un mundo por descubrir”, los resultados del análisis de la escritura en las actividades de aprendizaje demuestran que 112 actividades de aprendizaje se realizan por escrito. Dichas actividades tienen por objeto el desarrollo de la gramática, el léxico, la lengua oral y el proceso de escritura y son de dos tipos: primero, los ejercicios, que son considerablemente estructurales, con 51,78% del total de las actividades de aprendizaje, y segundo, las actividades de expresión con 48,21%.

Igualmente, para el manual “Puertas abiertas” contabilizamos 70 actividades de aprendizaje relativas al desarrollo de los mismos contenidos. Dichas actividades de aprendizaje se distribuyen en 52, 85% para los ejercicios frente a 47,14% para las actividades de expresión. Así pues, a primera vista se vislumbra un cierto equilibrio entre las dos modalidades para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, sin embargo, para una enseñanza que pretende ser comunicativa y que supuestamente se apoya en las actividades de lengua con énfasis en el significado y en los procesos, se evidencia un énfasis en el uso del ejercicio con 51,78 % en el material didáctico de segundo curso y con 52,85% para tercer curso.

Gráfico N° 5: La escritura en las actividades de aprendizaje



Como lo observamos, tales resultados, nos hacen percibir que poco más de la mitad de las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo por medio de la escritura, se realizan mediante ejercicios, considerados en su mayoría estructurales, lo que nos lleva a pensar que se enseña la lengua de modo desvinculado de su contexto dado que los ejercicios suelen ser descontextualizados.

Respecto a los contenidos tratados en dichas actividades de aprendizaje percibimos tanto para el manual “Un mundo por descubrir” como para “Puertas abiertas” un énfasis en el componente lingüístico. En efecto, los resultados demuestran que se pone más énfasis en la gramática que aparece en primer plano con un total de 89,65% y 16,66% en “Un mundo por descubrir” y 94,59% y 24,24% en “Puertas abiertas”. En segundo plano, viene el léxico con 10,34% y 46,29% en “Un mundo por descubrir” y 5,40% y 39,39% en “Puertas abiertas” frente a una frecuencia muy reducida y similar respecto tanto a la lengua oral como al proceso de escritura que se manifiestan con 18,51% en “Un mundo por descubrir” y 18,18% en “Puertas abiertas” para ambos contenidos.

Estos resultados demuestran que se focaliza más en la enseñanza del componente lingüístico como elemento trascendental para el aprendizaje de la lengua extranjera, y esto en detrimento del desarrollo de los aspectos comunicativos y procesuales de las destrezas

sea oral o escrita. Tales resultados, vislumbran una tendencia que prioriza el refuerzo de los contenidos lingüísticos para la comunicación y no el refuerzo de la comunicación mediante los contenidos lingüísticos como se estipula en los enfoques comunicativos y se pretende en el plan curricular. De hecho, se comprueba un desajuste entre la concepción de la lengua que se anuncia en el plan curricular y la respectiva concreción en el material didáctico, lo que nos lleva a concluir que se considera la lengua objeto como un objetivo en sí y no para comunicarse sea oralmente o por escrito.

Por lo que se refiere al léxico se observa una inclinación hacia su enseñanza mediante la actividad con 46,29% en “Un mundo por descubrir” y 39,39% en “Puertas abiertas” pero estas prácticas se reducen a relacionar palabras con dibujos, clasificar el léxico, marcar el léxico que hace falta o a trabajar el léxico desde su perspectiva gramatical en ambos manuales, como lo vemos en el siguiente ejemplo:

- Escribe el verbo de los siguientes sustantivos:
 - La mejora.....
 - La motivación.....
 - La evaluación.....
 - El rendimiento.....
 - La promoción.....

Actividad de aprendizaje en el ámbito N° 5 “Páginas eternas” pág. 160 “Puertas abiertas”

Como lo observamos, a pesar de que se trata del último ámbito y que se supone que los alumnos poseen ya, un cierto nivel, se les presenta aún el léxico mediante ejercicios automatizados en vez de proponerles alternativas para ver su actuación en cuanto a la selección léxica. Así que, raras veces se estudia el léxico en un determinado contexto. Por su parte, la gramática, se enseña por medio del ejercicio con 89,65% en “Un mundo por descubrir” y 94,59% en “Puertas abiertas”. Estos ejercicios que, muy a menudo, son de compleción o de transformación, relacionados sobre todo con la conjugación corroboran la ponderación del dominio de la normativa que rige el sistema lingüístico español. En definitiva, el recurso al ejercicio nos lleva a concluir que no se hace a cargo de la dimensión comunicativa de la lengua puesto que el ejercicio suele usarse para la automatización del aprendizaje de la lengua, lo que puede perjudicarla construcción del significado en la producción textual más adelante.

En cuanto al proceso de escritura, podemos decir que, además de su reducida frecuencia en ambos manuales; se focaliza más en la generación de ideas y en la

textualización sin atender al proceso de revisión. En “Un mundo por descubrir” se interesa por generar, ordenar o sacar ideas y por lo tanto se recurre más a la frase. Mientras que, en “Puertas abiertas”, se trabaja más la textualización¹²⁰ y por lo tanto, se apoya en gran medida en el texto, por lo que se incluyen conectores en dos actividades. A este efecto, se desatienden, por una parte, las actividades de aprendizaje respecto al estudio de la situación comunicativa que abarca el propósito o la finalidad de la comunicación, la audiencia y el enunciador y por consiguiente, sus respectivas estrategias tales como la estrategia de las 6Q¹²¹ (el quién, el qué, el cuándo, el donde, el cómo y el porqué), lo que nos lleva a decir que las actividades quedan desprovistas del contexto y que se enseña la lengua de *modo abstracto*. Por otra parte, el proceso de textualización en “Un mundo por descubrir” se restringe a unir frases desatendiendo los conectores y marcadores discursivos¹²². Así que, en ambos manuales se desatienden las propiedades textuales tales como la adecuación, la coherencia y la cohesión en el proceso de textualización. También, se relegan las actividades de aprendizaje relativas a la revisión por no recurrir a las estrategias tales como la socialización¹²³ para las lecturas intermedias, la supervisión de las actividades como estrategias metacognitivas que sirven para el control de la actividad por los mismos aprendices.

En resumen, podemos decir que a pesar de que se destaca de modo reiterado el enfoque procesual de la escritura en el plan curricular, en los respectivos manuales se evidencian unas carencias respecto a su frecuencia y tratamiento en las actividades de aprendizaje. Además, del descuido de las propiedades del texto. Este tratamiento comprueba que no se pone de manifiesto el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos de la composición escrita.

¹²⁰ Véase el anexo N°7.6 en el cual aparecen actividades relativas a la textualización.

¹²¹ Las 6Q son preguntas que se han aplicado como estrategia en la redacción de la noticia como discurso periodístico. Por ello, debe informar sobre diferentes realidades como el acontecimiento (qué), el personaje (quién), el momento (cuándo), el lugar (dónde), el motivo (por qué) y el modo (cómo).

¹²² Véase en el anexo N°6.7 en el cual aparece una sola actividad que trata de colocar los marcadores temporales.

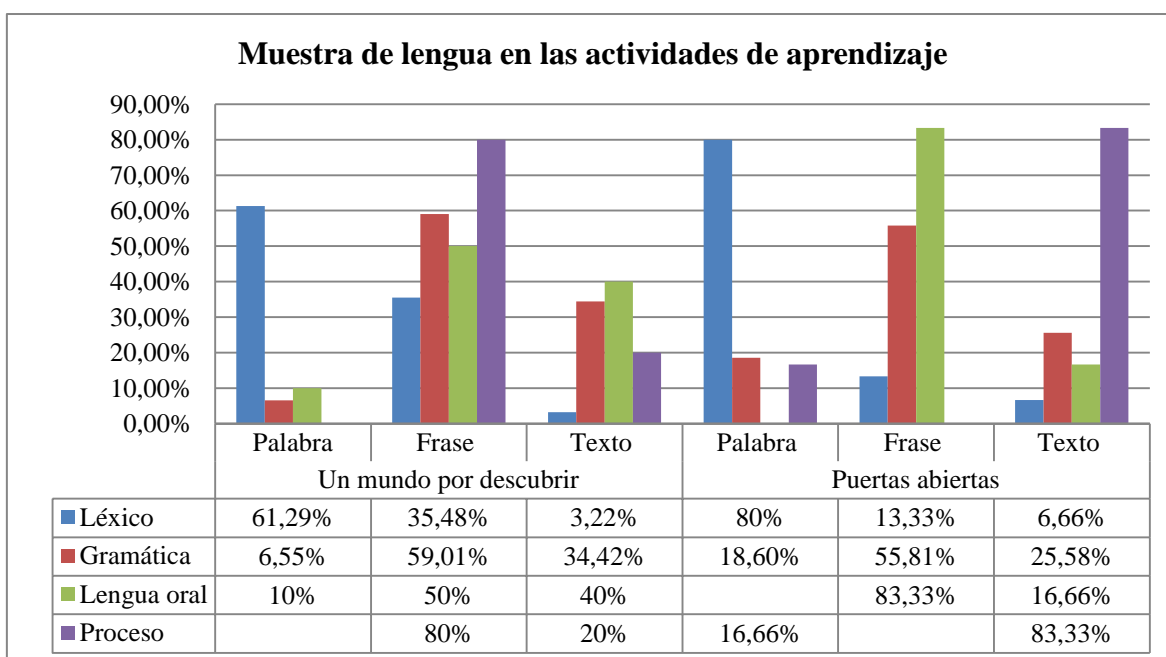
¹²³ En las actividades que se realizan por escrito, se dirige siempre al alumno. De hecho, no se realizan actividades en parejas o en grupo. Se recurre al compañero o los compañeros sólo en las actividades de la lengua oral.

7.1.1.2. Muestra de lengua en las actividades de aprendizaje

En cuanto a la muestra de lengua en las actividades de aprendizaje que se realizan por escrito, llama la atención el recurso abusivo a la palabra y a la frase en ambos manuales. Los resultados registran un total de 74,99% entre palabra y frase en “Un mundo por descubrir” y un total de 74,28% en “Puertas abiertas” frente a 25% para el texto en “Un mundo por descubrir” y 25,71% en “Puertas abiertas”, en otras palabras las oportunidades de practicar la lengua mediante el texto se limitan a menos de la tercera parte de las actividades de aprendizaje en ambos manuales.

Estos resultados demuestran que más de las dos terceras de las actividades de aprendizaje en ambos manuales se practican a nivel de la palabra y a nivel oracional, es decir que se propician los contenidos de enseñanza fuera de contexto, lo que consideramos como un uso desmedido para una enseñanza que pretende adoptar el enfoque por tareas.

Gráfico N° 6: Muestra de lengua en las actividades de aprendizaje



En efecto, los resultados del análisis nos arrojan unos datos que comprueban una tendencia hacia el uso descontextualizado de la lengua, dado que se recurre a la palabra y, muy a menudo, a la frase como muestra de lengua puramente gramatical, es decir, una muestra artificial que no sirve para la comunicación sino para el estudio de la lengua en tanto sistema lingüístico. A este efecto, podemos decir que no se favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas sino que se refuerza el dominio del conocimiento lingüístico.

Por lo que se refiere al léxico, los resultados registran un 96,77% de las actividades de aprendizaje que se realizan por medio de la palabra y de la frase en “Un mundo por descubrir” y un 93,33% en “Puertas abiertas” frente a 03,22% de las actividades de aprendizaje que se realizan por medio del texto en “Un mundo por descubrir” y 06,66% en “Puertas abiertas”. Por consiguiente, se observa una primacía otorgada al recurso a la palabra¹²⁴ y a la frase en detrimento del texto en el tratamiento del léxico, lo que nos lleva a decir que tal opción en la enseñanza del léxico no puede favorecer un manejo acertado del léxico según los contextos de uso, habilidad necesaria para el proceso de textualización, a la hora de redactar. Por lo cual, se percibe la enseñanza del léxico como un acopio de palabras que se ha de aprender de memoria. De hecho, este tratamiento deja al aprendiz estrechamente vinculado a los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje sin alcanzar el nivel pragmático puesto que este nivel se manifiesta a partir de la relación entre la lengua y sus usuarios, es decir, a partir del texto como unidad comunicativa. En definitiva, podemos decir que estos hallazgos demuestran que se enseña el léxico fuera de contexto, lo que le impide al alumno, a la hora de textualizar, efectuar una selección léxica acertada conforme a las exigencias pragmáticas de su escrito.

Por lo que se refiere a la muestra de lengua en el tratamiento de la gramática, se reúne entre palabra y frase un total de 65,56% en “Un mundo por descubrir” y 74,41% en “Puertas abiertas” mientras que se recurre al texto sólo con 34,42% y 25,58% en los respectivos manuales. Además, el uso del texto en la enseñanza de la gramática, raras veces, impulsa la reflexión metalingüística, así que, se trata, muy a menudo, de abordar la morfología flexiva que consiste en conjugar los verbos del texto en un tiempo predeterminado como lo vemos en los siguientes ejemplos:

- Lee esta noticia del año Picasso y completa los vacíos con el pretérito indefinido.
- Conjuga los verbos en pretérito indefinido y adivina quién es el pintor.
- Lee la siguiente biografía de Luis Buñuel y escribe el infinitivo en la forma adecuada.

Actividad de aprendizaje en el ámbito N° 5 pág. 205 “Puertas abiertas”

En efecto, este uso del texto en el tratamiento de la gramática no abre camino al nivel pragmático del lenguaje, lo que comprueba que, aun cuando se usa el texto, se restringe a un uso de práctica “estructural” de la lengua. De hecho, esta primacía otorgada al nivel

¹²⁴Véase los anexos N°6.8 y N°7.7 en los que los ejercicios de léxico que se imparten se estructuran en tablas mediante las cuales se les pide a los alumnos dar sinónimos, antónimos, adverbios, verbos y sustantivos o a veces relacionar palabras.

oracional y este tratamiento inadecuado del texto en el estudio de la gramática impide el desarrollo del conocimiento metalingüístico para la construcción del significado en la producción textual.

Para la lengua oral, los resultados demuestran que a pesar de que se trata de una destreza, observamos que se recurre a la frase con 50% de las actividades de aprendizaje en “Un mundo por descubrir” y 83,33% en “Puertas abiertas. Estos resultados corroboran un déficit en el uso del texto sobre todo en el manual de tercer curso, lo que no ofrece la oportunidad para que se considere la lengua oral y lengua escrita como un continuum del cual se ha de aprovechar.

Respecto al tratamiento del proceso de escritura, observamos que 80% de las actividades de aprendizaje se abordan por medio de la frase en “Un mundo por descubrir” dado que se focaliza en la generación de las ideas, en cambio, en “Puertas abiertas” se otorga la primacía al texto con 83,33% por focalizarse en la textualización. Así que, el desajuste en la programación de las actividades relativas al proceso de escritura es aparente, por lo que en ningún manual se presencian los tres procesos (planificación, textualización y revisión) de modo equilibrado. Además de focalizarse en un solo proceso para cada nivel, observamos total ausencia del proceso de revisión en ambos manuales y por lo tanto los respectivos procesos metacognitivos.

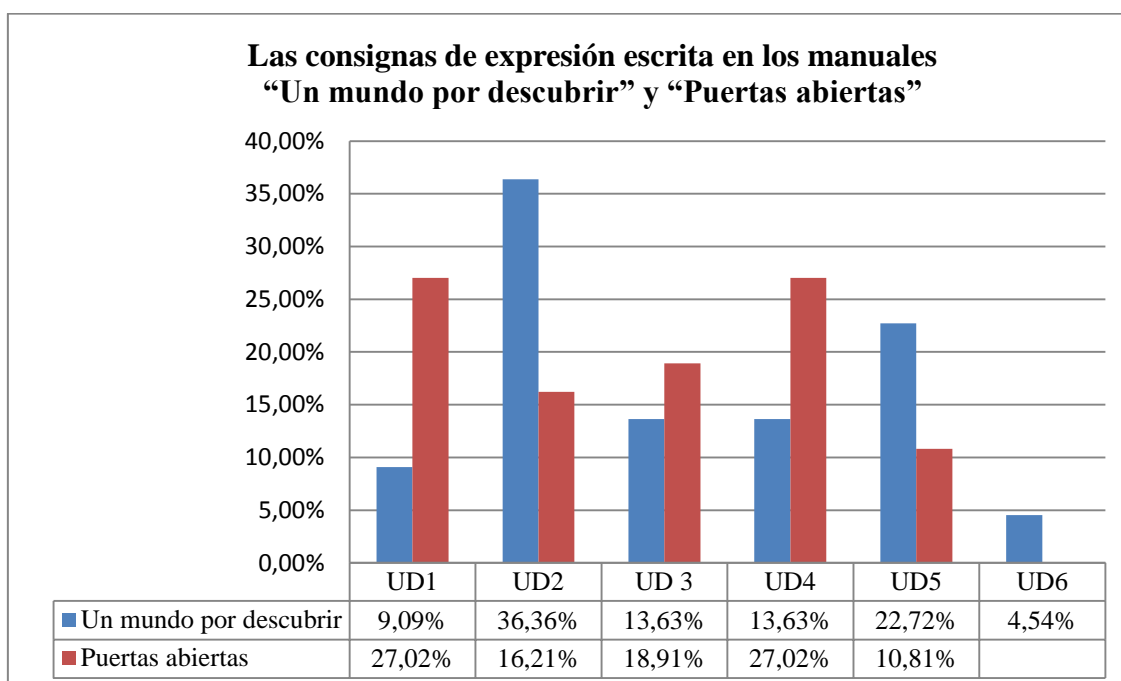
En síntesis, estos resultados nos llevan a confirmar que, dada la primacía otorgada al uso del ejercicio como herramienta de aprendizaje de la lengua y al uso de la palabra y de la frase en las diferentes actividades de aprendizaje en las que se ha de escribir, el uso del texto se ve muy limitado en una enseñanza que pretende desarrollar las competencias comunicativas escritas. De hecho, estamos primero ante un desajuste entre las tendencias teóricas anunciadas en los textos oficiales y su concreción en el material didáctico “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”. Asimismo, esta selección tanto para la herramienta de aprendizaje como para la muestra de lengua no puede favorecer una competencia en la comunicación escrita dado que las opciones relativas a las actividades de aprendizaje y su respectiva muestra de lengua distancian al alumno del nivel pragmático del lenguaje.

7.1.2. El proceso de escritura en las consignas de expresión escrita

Para el análisis de las consignas de expresión escrita, hemos juzgado oportuno empezar primero, por averiguar la frecuencia y la distribución conforme al curso escolar de las propuestas de expresión escrita en ambos manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”. Segundo, examinar la aproximación didáctica al proceso de escritura respecto a la planificación configurada por (el propósito, la audiencia, la tipología textual, el género discursivo, y la generación y organización de las ideas); la textualización conformada por (los contenidos lingüísticos, la adecuación, la cohesión y la coherencia) y la revisión constituida por (las lecturas intermedias, la evaluación y la reescritura) para ver hasta qué punto se toma en consideración el proceso de escritura y su respectivo tratamiento en las consignas de expresión escrita.

Como puede observarse, los resultados del análisis de las consignas de expresión escrita en ambos manuales demuestran que el manual “Un mundo por descubrir” consta de 22 consignas, mientras que “Puertas abiertas” contiene 37 consignas.

Gráfico N° 7: Las consignas de expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “puertas abiertas”



Respecto al manual “Un mundo por descubrir”, esta cantidad es relativamente disminuida frente al curso escolar que consta de unos siete meses y medio¹²⁵. Dichos resultados, nos llevan a contabilizar menos de tres actividades por mes, y menos aun cuando se redacta en el aula, dado que profesores y alumnos confiesan que no pueden realizar todas las actividades de expresión escrita de la unidad didáctica por falta de tiempo. Por consiguiente, podemos decir que los alumnos de segundo curso tienen pocas oportunidades de ejercitarse en escritura y de hecho, no se les posibilita el principio de ejercitación condición *sine qua non* para la adquisición del conocimiento procedimental y por lo tanto del proceso de escritura. En cuanto al manual “puertas abiertas”, tales resultados nos llevan a contabilizar un poco más de cuatro oportunidades de redacción por mes. Por consiguiente, conviene considerar que estos resultados nos pronostican una ejercitación frecuente y favorable, con una media de una vez por semana, sin embargo, según las revelaciones de los profesores y de los alumnos, en tercer curso se suele escribir aún menos que en segundo curso debido a la extensión del programa en comparación con el horario semanal.

Además, la distribución de dichas consignas en el manual “Un mundo por descubrir” presenta un desequilibrio patente, puesto que la producción textual se concentra en la segunda unidad didáctica con 36,36% y con 22,72% en la quinta unidad didáctica, mientras que en la sexta unidad didáctica la producción textual resulta insignificante. En el manual “Puertas abiertas”, de igual modo que en el manual de segundo curso, la distribución de las consignas presenta también un desequilibrio. Según observamos, las consignas de expresión escrita se concentran en el primer y cuarto ámbito con 27,02%, lo cual consideramos excesivo en comparación con las demás unidades.

7.1.2.1. El proceso de planificación en las consignas de expresión escrita

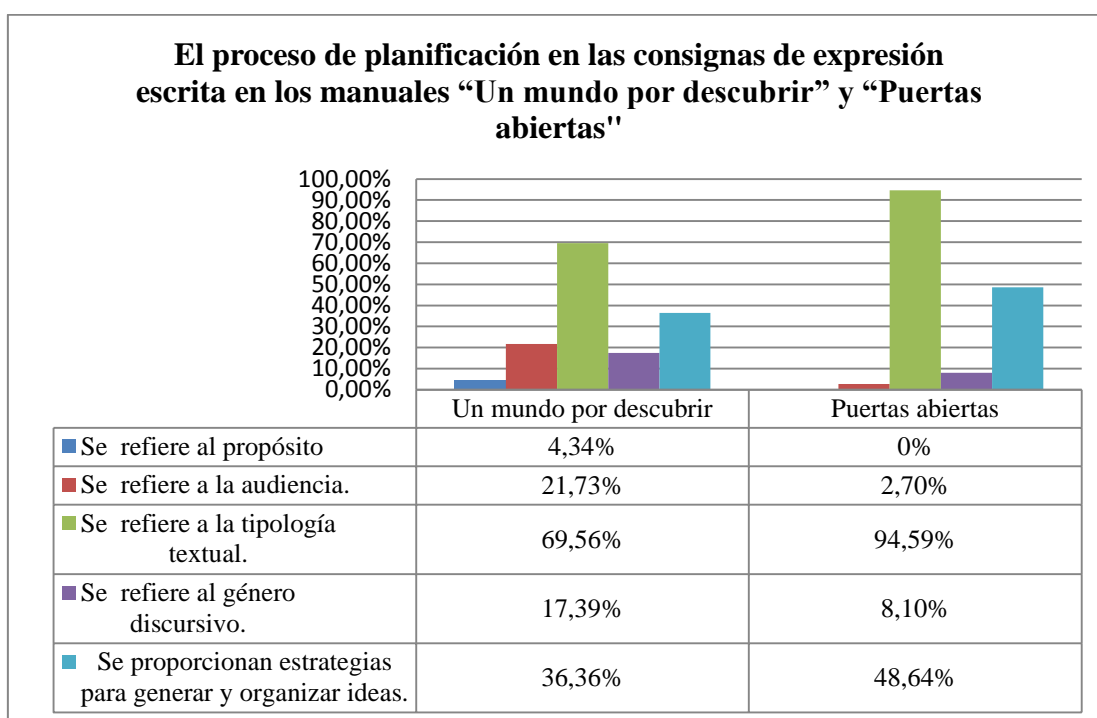
Considerando las aseveraciones del plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria acerca del enfoque procesual, llama la atención la frecuencia reducida de los componentes del proceso de escritura en las consignas de expresión escrita. Conviene subrayar que para ambos manuales, los resultados demuestran unas carencias tanto a nivel

¹²⁵ El curso escolar empieza en la segunda semana de septiembre y termina a mediados del mes de mayo. Al restar cinco semanas de vacaciones contabilizamos 29 semanas lectivas.

de la planificación como a nivel de la textualización, además del descuido total del proceso de revisión.

Cabe recordar que en esta etapa abordamos el análisis del proceso de planificación en el discurso instruccional de la consignas, configurado por (el propósito, la audiencia, la tipología textual, el género discursivo, y la generación y organización de las ideas). El análisis del proceso de planificación, nos arroja unos resultados que comprueban, el descuido de los elementos constitutivos de la planificación tales como el propósito del escrito (para qué se escribe), la audiencia (para quién se escribe), el género discursivo (qué se escribe) De hecho, se percibe un tratamiento inadecuado de la situación comunicativa en las consignas de escritura.

Gráfico N° 8: El proceso de planificación en las consignas de expresión escrita en los manuales “Un por descubrir” y “Puertas abiertas”



Por lo que se refiere a la planificación, se introducen aspectos trascendentales como los propósitos de los textos que se han de producirse sólo con 4,34%, lo que demuestra que en 95,66% de los casos, los alumnos desconocen la finalidad de sus escritos puesto que no se les orientan hacia ello en los enunciados de las consignas ni de modo explícito, ni implícito. Los alumnos no saben para qué escriben (felicitar, solicitar, agradecer, reclamar, invitar) y esto a pesar de que somos conscientes de que en la realidad los propósitos

antecedentes al acto de escribir, pensamos siempre en nuestros propósitos y luego pensamos en hacerlo oralmente o por escrito y decimos voy a invitarle, a escribirle para presentar mis agradecimientos y no pensamos en escribir sin más. Al considerar estos resultados, podemos decir que frente a este tratamiento del propósito en el discurso instruccional de las consignas de expresión escrita, el alumno no sabe por dónde pasar ni adónde ha de llegar, es decir que pierde el objetivo de su comunicación y por lo tanto las respectivas estrategias de formulación de los objetivos que ha de poner en juego para llegar a la finalidad de su escrito. De ello, podemos decir que, se conciben las prácticas de escritura al margen de la realidad puesto que se restringen al marco escolar que concibe la redacción como un dispositivo de evaluación de los conocimientos de la *lengua* escrita.

La referencia a la audiencia aparece con 21,73% en “Un mundo por descubrir” y 2,70% en “Puertas abiertas” como lo observamos, esta frecuencia parece muy disminuida, al tener en cuenta su importancia para la adecuación de los escritos. En el manual de segundo curso, la audiencia toca en prioridad a la correspondencia¹²⁶ (escritura de cartas y de postales). Así que observamos que se restringe al género epistolar. En cuanto al manual de tercer curso, se refiere a la audiencia sólo en una consigna en todo el manual cuando se pide al alumno que escriba un CV a un *empleador* sin más detalles sobre el destinatario como lo observamos en la siguiente consigna:

- Imagina: has terminado tus estudios. Escribe tu CV para enviarlo a un empleador.

Consigna de “Expresión escrita” en el ámbito N° 4 Ámbito laboral pág. 154 “Puertas abiertas”

Como lo observamos, sólo cuando se trata de redactar un documento auténtico (carta o CV) que se alude al destinatario. De ahí que, podemos decir que, por no percibir al destinatario, el alumno no puede adaptar su escrito a las exigencias de la audiencia respecto al tratamiento (formal/informal), las opciones lingüísticas, la cantidad y pertinencia de la información. Efectivamente, mediante estas consignas se obliga al alumno que escriba textos estándares y neutros. Estas carencias respecto a los componentes de la situación comunicativa, considerados como elementos fundamentales en el proceso de escritura, implican una escritura dirigida más a la corrección dado que las consignas de

¹²⁶ Véase el anexo N° 7.9 en las cinco consignas en las que aparece la audiencia, cuatro de ellas se refieren a la correspondencia.

escritura en ambos manuales, a excepción de las referidas a la correspondencia, carecen del carácter comunicativo.

La tipología textual aparece en “Un mundo por descubrir con 69,56% y 94,59% en “Puertas abiertas” pues en comparación con los demás componentes se observa que la tipología textuales considerable. Sin embargo, en ambos manuales dicha tipología queda concentrada en la argumentación y la exposición. Cabe subrayar que, se le pide al alumno que escriba textos que han de responder a las exigencias tipológicas sin enseñanza previa y específica en ambos manuales. Además, la tipología textual no se proporciona de modo explícito en las consignas sino que se infiere a partir de los enunciados de las consignas mediante los verbos como (describe, escribe sobre, da consejos...) o los interrogativos (cuál es, qué, cómo, a tu parecer qué...) lo que a veces puede crear unas confusiones respecto a la tipología que se requiere adoptar, como lo observamos en las siguientes consignas:

- Según una idea muy popular, para sentirse satisfecho y feliz en la vida una persona debe; escribir un libro, plantar un árbol y tener un hijo o una hija. Y para ti ¿Qué es importante hacer en la vida? Enumera las diez cosas más importantes que hay que hacer para sentirse a gusto en la vida.

Consigna de “Expresión escrita” en el ámbito N° 1 pág. 44 “Puertas abiertas”

A través de esta consigna, el alumno está ante tres dificultades primero con “Para ti” pensará en dar su opinión con argumentos. Otra vez con el verbo “enumera” está frente a un dilema, escribir un texto expositivo o sólo “enumerar las diez cosas...”. Además, en esta consigna, según lo que se pide al alumno que elabore, nada sugiere que se trata de redactar un texto, excepto que la consigna se ubica en la secuencia de “Expresión escrita”. De igual modo que en el manual “Un mundo por descubrir”, las consignas presentan ciertas ambigüedades que dificultan la redacción, como lo vemos en el siguiente ejemplo:

- Observa las dos imágenes. Pon un título a cada imagen. Compara las dos familias. ¿Cuántos miembros hay? ¿Qué hacen? Y tú en tu familia ¿Cómo se pasan las tertulias? ¿Qué hace cada miembro de tu familia?

Consigna de “Expresión escrita” en la unidad didáctica N° 2 Pág. 55 “Un mundo por descubrir”

Como acabamos de ver se trata de dos temas, el primero concierne las dos imágenes pero no se sabe si se hace esta parte oralmente o por escrito, mientras que el segundo tema se refiere a la familia del alumno, pero tampoco se indica en el enunciado de qué modo ha

de realizarse la tarea. También ante esta consigna parece raro incluir los dos temas en un solo texto. Siendo así, podemos decir que las incoherencias ya se hacen patentes desde la formulación de las consignas.

En cuanto a la frecuencia del género discursivo representada por 17,39% en las consignas de expresión escrita del manual “Un mundo por descubrir” y 8,10% en “Puertas abiertas” podemos decir que es muy reducida. Para el manual de segundo curso, el género aparece sólo al tratarse de la correspondencia a pesar de que se puede incluir ciertos géneros según los temas tratados como (carteles de sensibilización, eslóganes, folletos informativos, prospectos turísticos, agenda de personas famosas). En cambio, en el manual “Puertas abiertas” se introducen géneros discursivos como el retrato, los anuncios y el Currículum Vitae; pero con énfasis en el reemplazo de los contenidos lingüísticos ya veces con ciertas ambigüedades que aclararemos más adelante. Como lo observamos en la siguiente consigna, en la cual, se pide al alumno que haga su retrato o más bien su etopeya:

Basándote en estas ideas escribe un texto en el que cuentes como eres en diferentes aspectos de tu vida: trabajo, familia, amigos, tiempo libre... razona tu respuesta.

- Soy independiente.
- Soy hablador/a y extrovertido/a. No soporto estar solo.
- Me encanta salir y pasarlo bien.
- Disfruto estando con mi familia.
- Me gusta mucho hacer deporte y estar en forma...

Consigna de expresión escrita en el ámbito N° 1 pág. 47 “Puertas abiertas”

Sin embargo, en ningún momento se le explicita al alumno el género que ha de abordar, además, lo que llama la atención es que se enfatiza más el reemplazo de los contenidos lingüísticos estudiados anteriormente como (ser y estar y los verbos de emoción). Estos resultados nos llevan a pensar que en definitiva, aun cuando se introduce un género cualquiera; aparece con finalidad más lingüística que discursiva o pragmática.

En el cuarto ámbito, se pide al alumno que redacte dos anuncios. Cabe mencionar que esta propuesta de redacción tiene como única enseñanza previa, la de una actividad de expresión oral que consiste en clasificar las características y cualidades que se requieren para los puestos que se ofrecen en cinco anuncios. En dicha actividad previa, se pone énfasis también, en la ejercitación del contenido lingüístico (la oración impersonal) en detrimento de los rasgos fundamentales del género tales como la adecuación, la selección y

organización de la información, asimismo, la estructura y el formato del escrito. Además, como lo vemos en la siguiente consigna la redacción de *dos* anuncios no se justifica:

- Redacta dos anuncios. Oferta de trabajo.

Consigna de expresión escrita en el ámbito N° 4 pág.154 “Puertas abiertas”

Pues no se sabe si los anuncios deberían ser iguales, diferentes, uno conciso y otro más detallado, uno en clase y otro en casa...pues, desde una perspectiva didáctica, no parece fundada tal actividad si no responde al principio de diversificación de las actividades.

Como lo observamos la consigna aparece sin contexto, de hecho, no se explicita la situación comunicativa puesto que no se refiere al emisor y tampoco a la audiencia, ni se aclara la intención del escrito, tampoco se definen los requisitos, que se requieren para el puesto. Por consiguiente, se omite todo lo que puede ayudar al alumno para fijar sus objetivos, adecuar su texto respecto tanto al organismo del anuncio como al lector interesado por dichos anuncios. Además, lo que más llama la atención es que la consigna de expresión escrita esté seguida por una actividad de aprendizaje para la redacción de un anuncio. Este tratamiento del proceso de escritura en las consignas de expresión escrita confirma, unas carencias a nivel de la elaboración de las mismas consignas, conforme al enfoque procesual.

La generación y organización de las ideas se percibe con 36,36% en el manual de segundo curso y 48,64% para tercer curso. Las estrategias de generar ideas aparecen bajo variadas formas (preguntas, textos, imágenes, pintura) que acompañan algunas consignas tal como para el siguiente ejemplo:

- Escribe un texto sobre tu relación con la felicidad: ¿Cuál ha sido o es la etapa más feliz de tu vida? ¿Cómo te sientes actualmente? Anota lo que te gusta, lo que sabes hacer bien y lo que haces mal. ¿Te sientes satisfecho con lo que haces? y ¿con tu vida en general? ¿Por qué? ¿Qué te gustaría cambiar de ti o de tu vida? ¿Crees que es posible? ¿Crees que podrías sentirte mejor? ¿Qué tendrías que hacer para lograrlo?

Consigna de “Expresión escrita” en el ámbito N° 1 pág.44 “Puertas abiertas”

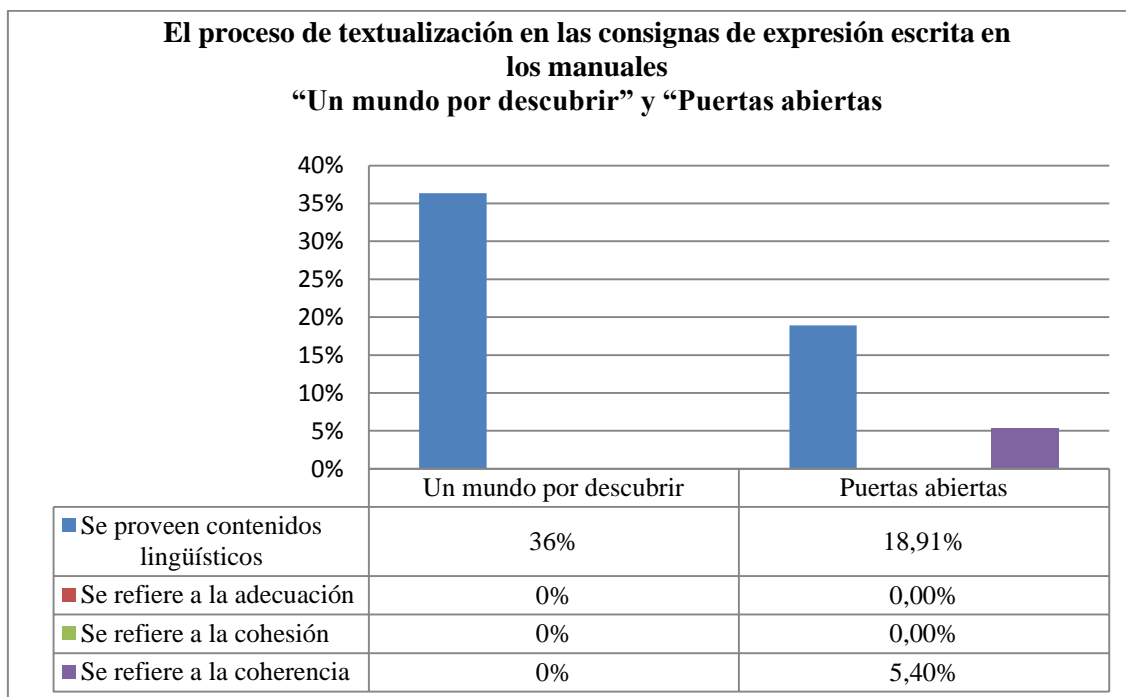
Como lo vemos, en efecto, las respuestas a dichas preguntas constituyen las ideas para la redacción del texto. La organización de las ideas no aparece en ninguna de las consignas de ambos manuales.

En resumen, los resultados demuestran que el tratamiento del proceso de planificación presenta algunas carencias. Primero, al nivel cognitivo, podemos decir que en la consideración de la situación comunicativa, la frecuencia insignificante del propósito de los escritos, la audiencia, el género discursivo no responden al tratamiento procesual de la composición escrita dado que mediante estas consignas no se ofrece la oportunidad al alumno de explorar el tema y resolver el problema retórico. Además, estas consignas no sugieren el reto de la complejidad de la producción textual; es cierto que estas carencias dificultan la escritura pero para el alumno esto le descarga de las exigencias que debe tomar en cuenta a la hora de escribir, de hecho, este tratamiento no le ayudará a tomar conciencia de la complejidad del acto de escribir y por lo tanto obstaculizará el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que requiere el acto de escribir. Y segundo, a nivel discursivo, las carencias en cuanto a la audiencia y al género discursivo acarrearán problemas de adecuación y desproveen la actividad de escritura de su significatividad y los escritos de su funcionalidad por estar al margen del marco social y de la comunidad discursiva. En otras palabras, como no se sabe a quién y en qué marco social se escribe, la actividad pierde su sentido y los escritos se considerarían como artificiales dado que no actúan en ninguna comunidad discursiva real. Así que, podemos decir que tales aspectos parecen periféricos y no tan importantes en la formulación de las consignas.

7.1.2.2. El proceso de textualización en las consignas de expresión escrita

Los resultados del análisis del proceso de textualización nos permiten ver que en ambos manuales no se hace cargo de modo efectivo del proceso de textualización, así que primero, se descuidan las propiedades textuales como la adecuación y esto se justifica por la ausencia de la audiencia en las consignas. Por lo de la coherencia y la cohesión, se observa un déficit aparente, lo que puede llevar a los alumnos a considerar el texto como un acopio de frases yuxtapuestas. Segundo, se focaliza más en suministrar contenidos lingüísticos que varían entre textos modelo, expresiones y marcadores textuales que se han de introducirse en las redacciones.

Gráfico N° 9: El proceso de textualización en las consignas de expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “puertas abiertas”



Estos contenidos lingüísticos sirven como recursos de ayuda para la cohesión y la coherencia, sin embargo, tanto la muestra como su modo de presentación no pueden desarrollar las competencias en escritura dado que a veces la actividad se limita a copiar el modelo con algunas modificaciones como lo resaltamos en la siguiente consigna:

- Describe a un miembro de tu familia siguiendo el ejemplo.
Mi abuela se llama Aicha. Tiene setenta años. Es vieja. Lleva gafas. Tiene el pelo blanco. Es baja y delgada.

Consigna de expresión escrita en la unidad didáctica N° 2 Pág. 50 “Un mundo por descubrir”

Pues para responder a esta consigna basta con cambiar el nombre de la persona que se describe y se obtiene el nuevo texto que se pide redactar. Así que a veces se pide redactar un texto similar o seguir el modelo en vez de apoyarse en el texto para escribir. De hecho, no se usan los contenidos lingüísticos propuestos como dispositivos para activar las estrategias de textualización respecto a la cohesión y la coherencia, lo que se explica por el tratamiento insignificante de las propiedades del texto en los respectivos planes curriculares.

7.1.2.3. El proceso de revisión en las consignas de expresión escrita

En cuanto al proceso de revisión, los resultados evidencian un déficit total. En ambos manuales se desatienden las estrategias metacognitivas de revisión que deberían encaminar la evaluación de los textos intermedios y los textos finales.

Tabla N° 18: El proceso de revisión en las consignas de expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”

		Manuales	Un mundo por descubrir		Puertas abiertas	
Procesos de escritura		22 consignas de expresión escrita		37 consignas de expresión escrita		
Revisión	Se sugieren lecturas intermedias	–	–	–	–	–
	Se proporción pautas de evaluación	–	–	–	–	–
	Se favorece la reescritura	–	–	–	–	–

Pues, esta carencia se debe primero, al hecho de no recurrir a los planes para compararlos y contrastarlos con los textos producidos, es decir, comparar *lo ideal con lo real* en vistas de una revisión global. Segundo, por no tener o confeccionar un material de apoyo para la autoevaluación de los textos intermedios y finales y tercero, por no socializar la actividad de escritura, como lo observamos, todas las consignas se dirigen al alumno (escribe, redacta, describe, argumenta) así que, ninguna de las consignas alude a la redacción en parejas o en grupo, lo que no favorece las lecturas intermedias. En consecuencia, podemos decir que este tratamiento, impide que se active la supervisión de dichos textos y como efectos de las precedentes carencia se descarta el subproceso de reescritura.

En resumidas cuentas, los resultados del análisis de las consignas de expresión escrita en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”, nos permiten ver que las oportunidades de redacción no llegan a tres veces por mes, mientras que en realidad, según las revelaciones de los profesores, se escribe mucho menos. Según sus declaraciones la escasez de las prácticas de escritura se debe por una parte, a la escritura misma que

requiere demasiado tiempo y por otra, al apretado programa que han de cumplir en el mes de mayo.

En síntesis, podemos decir que dichas consignas no se enmarcan en contextos auténticos y de este modo, podemos decir que al igual que el sistema anterior a la reforma en la enseñanza del español como lengua extranjera en Argelia se sigue teniendo al profesor como único lector para que evalúe el grado de adquisición de la lengua escrita y la corrección de los conocimientos lingüísticos¹²⁷. Considerando estos aspectos podemos decir que tales propuestas de redacción generan textos sin funcionalidad puesto que no se enmarcan en una comunidad discursiva. Lo que crea dificultades en el alumno a la hora de elaborarla configuración pre-lineal.

7.1.3. El proceso de escritura en los proyectos de escritura

Como lo hemos señalado, los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas constan de un proyecto¹²⁸ de escritura para cada unidad didáctica y cada ámbito. Estos proyectos se ubican al final de las unidades y ámbitos. Tal ubicación, como lo anuncian las autoras A. Guezati y H. A. Mitourni (2009-2010) en la introducción del manual “Cada unidad de aprendizaje termina en un proyecto en el que el alumno aplica con sus compañeros los contenidos aprendidos”, revela una función del proyecto como dispositivo primero de reemplazo y segundo de evaluación del logro de los aprendizajes y no como un dispositivo global de aprendizaje. Esto, nos lleva a notar que tales proyectos no responden a los postulados teóricos del trabajo por proyectos y tampoco al enfoque por tareas que se pretende adoptar, dado que no ofrecen la oportunidad de aprender lengua mediante la realización del proyecto de escritura sino de poner en práctica lo aprendido. Con respecto al análisis del proceso de escritura en los proyectos, hemos observado unos desajustes en cuanto al proceso de planificación, unas carencias en relación con el proceso de textualización y una desatención total del proceso de revisión en ambos manuales.

¹²⁷ K. Taleb Abderrahman (2007) afirma por un lado, mediante el análisis del currículum para la enseñanza de ELE anterior a la nueva reforma del sistema educativo en Argelia, que los objetivos se centran en el desarrollo de los contenidos lingüísticos; y por otro lado, mediante el análisis de un cuestionario dirigido a los alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria que la mayoría de estos consideran al profesor como única audiencia.

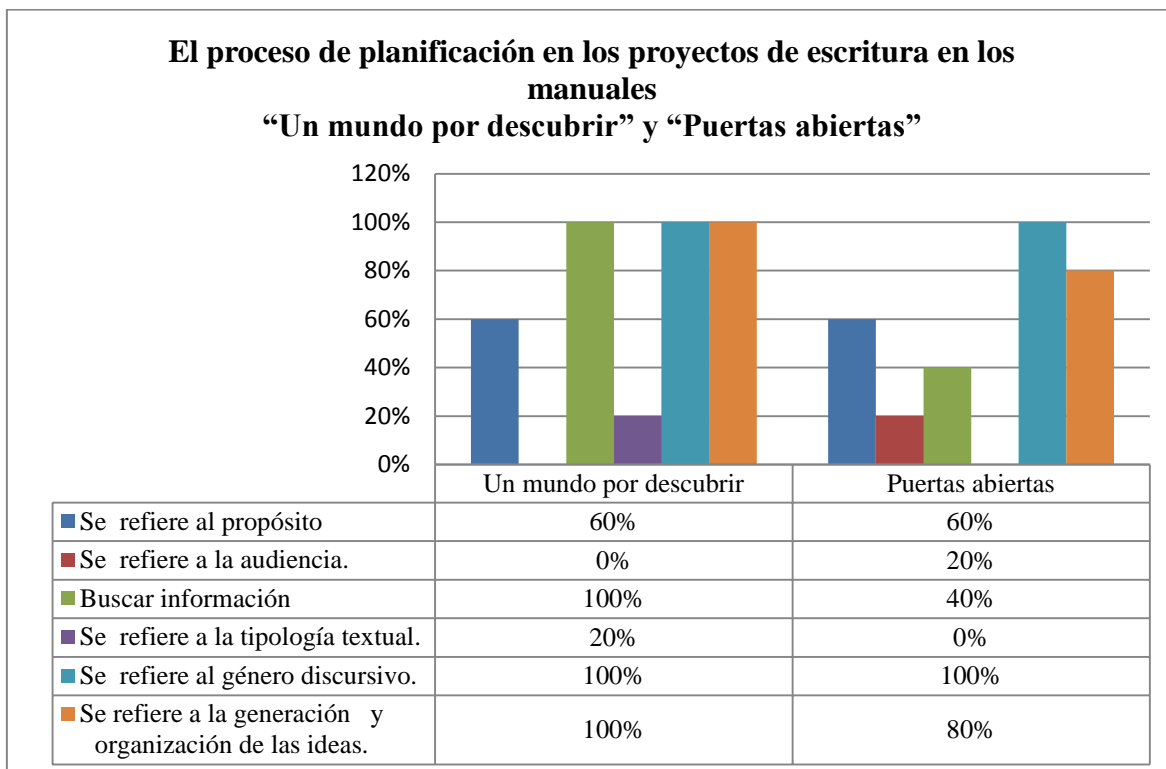
¹²⁸ Véase los anexos N°6.12- 6.16 relativos a los proyectos del manual “Un mundo por descubrir” de segundo curso y los anexos N° 7.11- 7.15 “Puertas abiertas” para tercer curso de enseñanza secundaria.

7.1.3.1. El proceso de planificación en los proyectos de escritura

Como lo observamos, los resultados demuestran un desequilibrio en cuanto a los componentes de la planificación. Por lo tanto, se confirma, aún más, que se desatienden el propósito, la audiencia y la tipología textual. Para la generación de ideas, a pesar de que parece gozar de una proporción considerable, ésta no consiste en desarrollar estrategias de génesis de ideas sino que en proporcionar ideas para facilitar el desarrollo del tema del texto. Sin embargo, merece subrayar que, tanto en los proyectos en “Un mundo por descubrir” como en “Puertas abiertas” se incluye el género discursivo considerablemente y con mayor proporción pero siempre sin enseñanza previa. Evidentemente, la introducción del género sin instrucción previa en los proyectos no puede impactar positivamente el proceso de planificación dado que la configuración pre-lineal se realiza por medio de la recuperación de la información de la memoria a largo plazo, pues, si no se dispone de una instrucción previa cierto es que no se puede recuperarla.

Los resultados demuestran que no se hace cargo el proceso de escritura de modo efectivo. Así que no se proporcionan estrategias como la comparación con los planes, la lectura selectiva y las diferentes formas de retocar para la elaboración de los textos.

Gráfico N° 10: El proceso de planificación en los proyectos de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”



Respecto al propósito, se omite con un 40% en ambos manuales. En efecto, pongamos por caso el proyecto de “Grandes figuras de mi país” en “Un mundo por descubrir” donde los alumnos han de elaborar una biografía de un personaje argelino conocido y considerado como una gran figura de Argelia sin que haya un propósito. Este tratamiento corrobora que la función del proyecto es la de evaluar las adquisiciones de la unidad “escribir por escribir o escribir para una evaluación” y no para hacer algo que tenga otra funcionalidad en un contexto escolar o social. Asimismo, se repite el proyecto de escribir una biografía en el sexto ámbito bajo el título de “Hombres y mujeres geniales” en “Puertas abiertas” también, sin ningún propósito. Estos resultados demuestran unas irregularidades manifiestas a nivel de la programación dado que se aborda la biografía en el primer proyecto de “Un mundo por descubrir” y del mismo modo se finaliza el manual “Puertas abiertas” con el mismo proyecto del género biográfico. Por lo que se refiere al tratamiento del proceso de planificación, podemos decir que sigue siendo lo mismo que en las consignas de expresión escrita en ambos niveles. En cambio, se refiere al propósito de los escritos con un 60% en ambos manuales primero en “Un mundo por descubrir” se explicita el propósito como lo observamos, a modo de ejemplo, en el siguiente proyecto “Mi recetario internacional”:

- Vamos a organizar una fiesta de fin de curso. Para ello tendréis que trabajar y seguir el siguiente esquema de trabajo.

1-Redactad la tarjeta de invitación.

2-Idead un menú internacional con platos típicos.

3-Haced una lista de la compra.

4-Explicad las recetas de unos platos típicos de unos países en un folleto ilustrado con una foto.

Proyecto en la unidad didáctica N° 3 Pág. 94 “Un mundo por descubrir”

Pues, mediante este proyecto podemos decir que el alumno puede percibir el sentido de su actividad escribe para hacer algo (invitar a la fiesta, hacer un menú para una comida, hacer la lista de compras para el menú, explicar las recetas para editar un folleto). A través de estos propósitos, la escritura cobra sentido por su significatividad y funcionalidad en el marco social en el cual se ubica. En cuanto a la audiencia, de igual modo que en las consignas, su aparición es insignificante. Así que, aparece sólo en el segundo proyecto de “Puertas abiertas” como lo observamos en el siguiente proyecto:

- ...Escribe un decálogo, un poema, o un discurso para rendir homenaje a la juventud, a tu profesor o a tu madre...

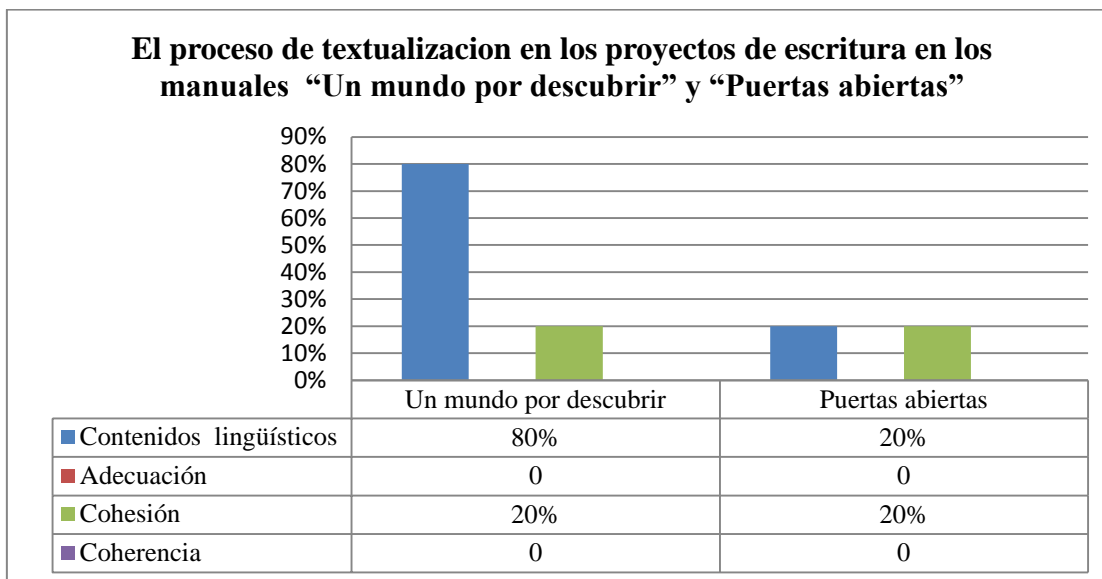
Proyecto en el ámbito N° 2 pág.87 “Puertas abiertas”

En este proyecto el alumno se dirige a destinatarios definidos que pueden ser los jóvenes en general, el profesor o la madre, lo que le permite percibir una variedad de modos de expresión y de manejo del lenguaje en función de dichos destinatarios para ajustar su texto y dirigir sus intenciones.

7.1.3.2. El proceso de textualización en los proyectos de escritura

Los resultados comprueban un déficit en cuanto a la adecuación ya la coherencia, una frecuencia muy reducida respecto a la cohesión, mientras que los contenidos lingüísticos son considerables en “Un mundo por descubrir” e insignificantes en “Puertas abiertas”.

Gráfico N° 11: El proceso de textualización en los proyectos de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”



Estos contenidos se refieren, en gran parte, al léxico. Se proporciona el léxico clasificado en categorías gramaticales, como lo vemos en el siguiente proyecto:

Para ayudarte:

- **Adjetivos para describir el carácter y la personalidad:**
Generoso, simpático, trabajador, deportista, altruista, gran pensador, revolucionario, luchador.
Comprometido...
- **Verbos para ayudarte a organizar tu trabajo:**
Nace en, estudia, comienza a trabajar, ingresa, funda, expone, recibe, gana, muere.
- **Interés y preocupación:**
El deporte, la música, el cine, la literatura, la violencia, la injusticia, la ecología, la independencia, la libertad, la desigualdad, el hambre en el mundo.

Proyecto “Grandes figuras de mi país”, unidad didáctica N° 1 Pág. 40 “Un mundo por descubrir”

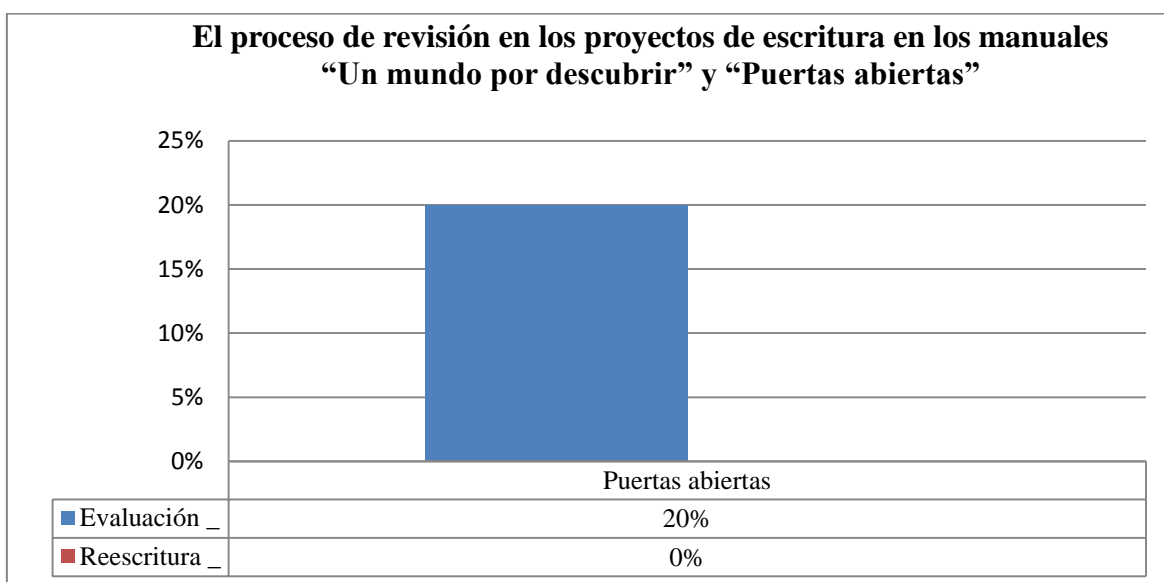
Como lo observamos, se proporcionan los contenidos lingüísticos de modo directo, en vez de presentarlos bajo forma de estrategias mediante las cuales los alumnos podrán recurrir a diferentes lecturas sobre el personaje que han elegido para poder sacar el presente vocabulario. También, se percibe el énfasis en la gramática (categorías gramaticales). Además, no se puede explicar, por un lado, cómo se proporcionan nuevas palabras para un proyecto cuya función es la de reemplazo de los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica y por otro, cómo se puede programar un proyecto sobre el género biográfico si se desconocen tantas palabras. De este modo, se confina el proceso de

textualización sólo al hecho de introducir el léxico proporcionado. Pues, a través de estos resultados, se distinguen unos desaciertos referentes primero, a la selección del proyecto conforme a los contenidos efectivos de la unidad didáctica y al nivel de los alumnos y segundo, con referencia a la elaboración misma del proyecto.

7.1.3.3. El proceso de revisión en los proyectos de escritura

De igual modo que en las consignas de expresión escrita, se relega aún el proceso de revisión en los proyectos propuestos en ambos manuales. Por lo tanto, primero, esto se explica, en parte, por carecer de socialización en 50% de los proyectos. Segundo, por la ausencia de un dispositivo de supervisión como estrategia para la revisión.

Gráfico N° 12: El proceso de revisión en los proyecto de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”



Así que, las instrucciones para la elaboración de los proyectos se dirigen al alumno como lo vemos en el siguiente ejemplo:

- Lee las expresiones del recuadro y colócalas en tres columnas.
Define alguna de las catástrofes ecológicas mencionadas.
Elige unos problemas medioambientales que afectan o afectaron a tu país.
Imagina una campaña de sensibilización. Haz unos carteles con los lemas siguientes u otros que puedes inventar...

Proyecto “El planeta está herido”, unidad didáctica N° 4 pág. 121.
“Un mundo por descubrir”

En este caso no se favorecen las lecturas intermedias, tampoco se alude a la revisión individual mediante posibles pautas. De este modo, podemos decir que no se considera la revisión como un proceso integrante del proceso compositivo. En “Puertas abiertas” aparece el proceso de revisión sólo en el proyecto del tercer ámbito bajo el título de “Elaboración de la revista del instituto”. Como lo observamos en la siguiente instrucción, se socializa la supervisión del escrito, lo cual, sugiere una lectura intermedia y una reescritura.

- El coordinador redacta el contenido de la noticia y todo el grupo supervisa y corrige si es necesario.

Proyecto “Elaboración de la revista del instituto en el ámbito N° 3 pág.122 “Puertas abiertas”

Sin embargo, no se tiene en cuenta que el alumno no experimentó la actividad de revisión ni en las actividades de aprendizaje relativas al proceso de escritura, ni en las consignas de expresión escrita y tampoco en los proyectos. De hecho, podemos decir que esta supervisión puede limitarse a controlar las imperfecciones ortográficas y sintácticas. Este conocimiento rudimentario de la revisión, que no atañe al texto en su globalidad impide al alumno seguir o adoptar una revisión selectiva, siguiendo unas pautas preestablecidas. Este desconocimiento de dichas estrategias de revisión dificulta el control metacognitivo del proceso de revisión.

En síntesis, por lo que se refiere a la tipología textual de la narración y el género discursivo de la biografía, apreciamos que carecen de una enseñanza previa, es decir, en la programación de la unidad didáctica tampoco prevista en el desarrollo del proyecto. De hecho, podemos apuntar que los contenidos impartidos en la Unidad Didáctica no permiten a los alumnos producir un texto narrativo puesto que no disponen de los recursos lingüísticos, textuales y discursivos del género biográfico.

A través del análisis del desarrollo del proyecto podemos decir que no se proporcionan actividades de aprendizaje porque se postula que la razón del proyecto es la de aplicar justamente los aprendizajes previos, lo cual nos lleva a señalar que esta concepción está en contradicción tanto con la pedagogía del proyecto como con el enfoque por tareas. Sólo se ofrecen actividades de producción, lo que confirma una concepción de aplicar lo aprendido y no un dispositivo de aprendizaje.

7.1.4. El proceso de escritura en la autoevaluación de la expresión escrita

Para la autoevaluación de los conocimientos adquiridos se proporcionan fichas de autoevaluación al final de cada unidad didáctica bajo el título de “Evalúa tus conocimientos”. La ficha incluye cuatro aspectos: (comunicación, gramática, léxico y expresión escrita). Estos componentes han de autoevaluarse mediante las siguientes indicaciones¹²⁹ (B, MB, M). Cabe señalar que tal autoevaluación concierne sólo el manual “Un mundo por descubrir”.

En estas fichas, llama la atención el componente *comunicación* que se refiere sólo a los aspectos de la comunicación oral. De hecho, percibimos una concepción de la comunicación restringida al lenguaje oral. Mientras que a la producción escrita se le denomina “Expresión escrita: La redacción” y no *comunicación escrita*.

Tabla N°19: El proceso de escritura en la autoevaluación de la expresión escrita en el manual “Un mundo por descubrir”

U D	Ítems	Proceso	Producto
UD1 Pag. 41	Puedo escribir <i>una carta</i> ¹³⁰ personal breve; Puedo rellenar <i>un formulario</i> con mis datos personales; Puedo escribir <i>un párrafo</i> sencillo relativo a mis estudios.	—	✓
UD2 Pág. 66	Puedo describir de forma <i>precisa</i> a las personas de mi entorno <i>con frases sencillas</i> ; Puedo escribir <i>un texto sencillo</i> sobre mi familia; Puedo describir mi entorno (habitación, casa, barrio, ciudad, instituto).	—	✓
UD3 Pág. 95	Puedo escribir <i>un texto sencillo</i> sobre mis hábitos cotidianos; Puedo escribir <i>un texto sencillo</i> sobre los horarios y las costumbres de mi país; Puedo escribir <i>una receta</i> .	—	✓
UD4 Pág. 123	Puedo escribir <i>mi biografía</i> ; Puedo escribir <i>una redacción</i> y <i>dar mi opinión</i> sobre un <i>tema</i> concreto; Puedo escribir <i>una redacción</i> sobre los pros y los contras de un <i>tema</i> determinado.	—	✓

¹²⁹ Estas indicaciones se refieren a Bien, Muy bien y Mal.

¹³⁰ El subrayado en la tabla es nuestro.

UD5 Pág. 148	<p>Puedo contar <i>el argumento de una película</i> o un libro que he visto o leído;</p> <p>Puedo escribir <i>una redacción</i> sobre los inconvenientes y ventajas de la televisión, del móvil, de Internet dar mi opinión;</p> <p>Puedo escribir <i>una redacción</i> comparando el libro impreso y el libro digital.</p>	—	✓
UD6 Pág. 182	<p>Puedo escribir <i>una carta</i> para reservar una habitación en un hotel;</p> <p>Puedo elaborar <i>un informe</i> escrito sobre un viaje sobre una región dada <i>a partir de folletos, mapa, postales, etc.</i></p> <p>Puedo escribir <i>redacciones claras y detalladas</i> sobre varios temas relativos a los viajes, costumbres, fiestas;</p> <p>Puedo expresarme por escrito <i>con claridad</i> y de forma bien <i>estructurada</i> sobre cualquier tema estudiado.</p>	✓	✓

Respecto a la autoevaluación de la expresión escrita en la primera unidad didáctica, observamos un problema de gradación respecto a la clasificación de las producciones escritas. Pues, sería más lógico empezar por la autoevaluación del formulario, seguir con el párrafo y terminar con la carta, es decir, ir de lo más simple a lo más complejo. Por lo que se refiere a la redacción de la carta personal, podemos decir que, para la realización de dicha actividad, la única actividad previa que se ha experimentado, ha sido la de responder a la carta de Pedro. En esta escritura no se ha estudiado la estructura de la carta, tampoco las convenciones del género epistolar sino que se les presentó un modelo con un espacio vacío en el cual tenían que redactar el cuerpo, es decir, la respuesta.

Para el formulario lo que se les ha presentado en la unidad didáctica son más bien fichas personales básicas y verosímiles y no formularios. Así que, sería difícil con los modelos presentados que dichos alumnos podrían rellenar formularios auténticos como el del visado, los de cheques bancarios, telegramas. Para la redacción del párrafo, podemos decir que en esta primera unidad didáctica tampoco se ha estudiado la estructura o la organización de las ideas de un párrafo. Cabe señalar que no se introduce la autoevaluación del género biográfico en la ficha a pesar de que ha sido el contenido central del proyecto.

En síntesis, los resultados del análisis de la autoevaluación de la primera unidad didáctica evidencian una autoevaluación centrada, por una parte, en el texto final, es decir, la carta, el formulario y el párrafo y por otra, en las temáticas de la unidad didácticas (información personal y los estudios) pero en ningún momento se incluye la autoevaluación del proceso de escritura. De hecho, podemos concluir que lo que se

autoevalúa es el producto y no el proceso de composición de los textos, puesto que se centra en qué se escribe (una carta, un formulario y un párrafo).

En la segunda unidad didáctica, se autoevalúa la descripción de las personas y del entorno, asimismo, la redacción de un texto sobre la familia. Los resultados manifiestan también, un problema de gradación entre la primera unidad didáctica, en la que se autoevalúa la redacción de un párrafo y la segunda en la que se autoevalúa la descripción con frases sencillas. Pues, lo lógico, sería también, empezar por las frases sencillas para alcanzar el párrafo. En la presente autoevaluación, se introduce por una parte, la noción de cómo ha de ser la descripción (de forma precisa) y el texto (sencillo) y por otra, se incluye la muestra de lengua con la que se ha de redactar (frases sencillas). Respecto a la precisión de la descripción, diríamos que, para tal objetivo, se requieren actividades de vocabulario que lo puedan asegurar, es decir, con más precisión, sin embargo, las actividades de aprendizaje del léxico que se proporcionan respecto a la descripción de las personas no permiten alcanzar la precisión que se pretende autoevaluar, como lo vemos en la siguiente actividad:

<ul style="list-style-type: none">• Para ayudarte		
Describir físicamente a alguien		
EsTiene... lleva		
Moreno/a	Rubio/a	bigote/barba
Alto/a	bajo/a	el pelo corto/largo
Gordo/a	delgado/a	el pelo liso/rizado
Guapo/a	feo/a	Tiene
Joven	mayor	los ojos oscuros/claros

Actividad de léxico, unidad didáctica N° 2 pág. 48

“Un mundo por descubrir”

Este léxico puede permitir una descripción del aspecto general de las personas sin ninguna precisión sobre las partes del cuerpo dado que se proporciona un léxico no tan preciso y sin particularidades. Lo de autoevaluar la escritura de un texto sencillo sobre la familia o la descripción del entorno del alumno, no se enmarca en un género discursivo, lo que no favorece criterios para la autoevaluación, en este caso, qué es lo que se va a autoevaluar parte de frases yuxtapuestas. Así pues, los resultados demuestran una autoevaluación con énfasis en el qué escribir y en el cómo ha de ser el escrito y no en el proceso. Por ello, se corrobora otra vez el énfasis en el producto.

En la tercera unidad didáctica, se percibe una tendencia hacia el producto y la temática (textos, receta, hábitos cotidianos, horarios y costumbres). En lo que concierne la redacción de la receta que aparece en el proyecto, no se ha experimentado previamente la redacción de los textos instructivos por los alumnos, lo que les lleva, muy a menudo, a sacarlos de internet. De hecho, a la hora de autoevaluarse respecto a este género discursivo, se desconocen los procedimientos lingüísticos, textuales y discursivos del género. Así pues, no se distingue el interés por los procesos y las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que se han de ponerse en juego a la hora de escribir y autoevaluarse en una enseñanza que pretende adoptar el enfoque procesual.

En la cuarta unidad didáctica, de igual modo que en las unidades didácticas anteriores, se evidencia el interés por el producto final (biografía y redacción). Se autoevalúa el tratamiento del tema de la redacción (dar su opinión y escribir sobre el pro y el contra de un tema) dado que se trata de escribir textos argumentativos. Pero en ningún momento se alude a la autoevaluación de cómo se componen los textos, es decir, de los procesos de escritura. Asimismo, observamos un problema de gradación respecto a la autoevaluación de la autobiografía, dado que se ha abordado el género biográfico en el proyecto de la primera unidad didáctica con personajes famosos como (Amir Abdelkader, Assia Djebbar, Zine Eddine Zidane, Hassiba Ben Bouali, Abel Hamid Ibn Badis) cuando los alumnos no tenían suficiente conocimiento para tratar tales temas, mientras que se autoevalúa la autobiografía del alumno tras haber abordado biografías de autores y artistas como (Federico García Lorca y Salvador Dalí).

En la quinta unidad didáctica, también se pone énfasis en el producto y la temática de la autoevaluación de la expresión escrita (un argumento de una película o de un libro, una redacción sobre los medios de comunicación). Así que, se refiere a la autoevaluación de la exposición y de la argumentación sin que haya una enseñanza previa respecto a sus procedimientos lingüísticos, textuales, pragmáticos y tampoco sus procesos compositivos.

En la sexta unidad didáctica, además de interesarse por la autoevaluación del texto final y de la temática de los textos (carta, informe y redacciones) se introducen también los requisitos conformados por las características de los escritos (claros, detallados y bien estructurados). Sin embargo, tales componentes no se eluciden, ni se han practicado previamente mediante estrategias de producción. Además, la autoevaluación no

proporciona criterios determinados, sino que presenta el producto de autoevaluación de forma global tal como se presenta en las actividades de expresión escrita.

En síntesis, podemos decir que esta autoevaluación puede considerarse como un termómetro que corrobora las incompatibilidades entre lo que se afirma en el plan curricular en cuanto al proceso de escritura y su materialización en el manual “Un mundo por descubrir”. Pues, tras el análisis que hemos realizado, podemos concluir que la autoevaluación de la expresión escrita se centra en el producto, lo que corrobora el descuido del proceso de escritura dado que lo que importa es el texto producido y no el proceso de su producción. Asimismo, se evidencia la adopción del enfoque funcional por interesarse a la tipología textual aunque aparece de modo implícito y sin enseñanza previa.

7.2. Síntesis de los resultados

El análisis del proceso de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas” a nivel de las actividades de aprendizaje, las consignas de expresión escrita, los proyectos de escritura y a nivel de la autoevaluación, nos permitió observar unas irregularidades en cuanto al tratamientos de la perspectiva cognitiva de la composición escrita.

Primero, tras el análisis de las actividades de aprendizaje de realización escrita que hemos realizado, hemos podido destacar un uso del ejercicio que sobrepasa el 50% en ambos manuales y esto, a pesar de que se pretende adoptar una enseñanza comunicativa apoyada en las actividades de lengua basadas en el significado. Segundo, se distingue la primacía otorgada al refuerzo de los contenidos gramaticales y el léxico en comparación con los contenidos procesuales que se focalizan sólo en la generación de ideas y la textualización con total descuido del proceso de revisión y de los contenidos pragmáticos y textuales.

Por lo que se refiere a la muestra de lengua, se comprueba un uso abusivo de la palabra y de la frase en las actividades de aprendizaje, lo que pone de manifiesto una inclinación hacia el uso descontextualizado de la lengua que no puede favorecer el desarrollo de la competencia escrita. Incluso para las actividades de la lengua oral y el proceso de escritura, se observa el recurso, en gran medida, a la palabra y a la frase. De hecho, estos resultados confirman que contrariamente a los postulados teóricos que pretenden desarrollar las competencias comunicativas en el marco del enfoque por tareas, se prevalecen una

herramienta de aprendizaje y muestra de lengua que impiden el desarrollo de la competencia comunicativa por el uso descontextualizado y estándar de la lengua y por no ofrecer oportunidades para el desarrollo del conocimiento metalingüístico de la lengua mediante el uso del texto.

Segundo, respecto a las oportunidades de escritura mediante las consignas de expresión escrita, cabe señalar, una patente disparidad entre la frecuencia de las propuestas de escritura en ambos manuales y la realidad del aula que revela una práctica muy reducida. El proceso de escritura en las consignas se restringe sólo al proceso de planificación y textualización mientras que se desatienden las estrategias de exploración del tema y se descuida el proceso de revisión en ambos manuales. El tratamiento de la planificación presenta unas irregularidades en cuanto a la situación comunicativa, lo que desprovee la actividad de escritura de su carácter comunicativo y de los contextos auténticos mediante los cuales los textos, que se producen cobran su pleno sentido. Así que los textos producidos se caracterizan de artificiales y por lo tanto sin funcionalidad, lo que da pie a una escritura artificial y poco motivadora.

En lo que se refiere a la textualización en las consignas de expresión escrita se descuidan las propiedades textuales como la adecuación, la cohesión y la coherencia, lo que denota que se trabaja al margen los fundamentos teóricos del texto (la lingüística del texto, la pragmática y el análisis del discurso), en cambio, se proporcionan contenidos lingüísticos en vez de apoyarse en estrategias de textualización, tales como las de manejo del lenguaje conforme a los *propósitos* y los *destinatarios* de los escritos, uso de modo adecuado de los marcadores textuales y manejo de las frases de transición como mecanismo de cohesión de los textos. Este tratamiento de las propiedades textuales en el proceso de textualización se debe a su ausencia en los planes curriculares.

Según los resultados, se descuida totalmente el proceso de revisión en las consignas de expresión escrita ya que no se dispone de recursos (planes y pautas de revisión) para activar los procesos metacognitivos de revisión para supervisar el texto tanto a nivel global como a nivel local.

Tercero, dada la ubicación del proyecto, le asignamos la función de dispositivo de aplicación y de evaluación de los aprendizajes, lo que no se conjuga con los postulados teóricos del enfoque por tareas. Además se descuidan los elementos de la situación de

comunicación de los escritos. Tampoco se apoya en las estrategias para el desarrollo de los tres procesos de escritura. Es cierto que se incluye el género discursivo con 100% en ambos manuales, pero sin instrucción previa y se refiere al propósito de los escritos con 60% en ambos manuales, pero aún queda mucho por hacer ante las exigencias que se han de cumplir para una composición escrita.

Para la textualización se observa, de igual modo que en las consignas, un déficit tanto en las propiedades textuales como en las estrategias de textualización. Asimismo, la revisión no se percibe como un proceso integrante del proceso compositivo.

Y por último, tras el análisis de la autoevaluación de la expresión escrita en el manual “Un mundo por descubrir”, cabe resaltar que ésta, no se centra en el proceso de composición sino en el producto final conforme a la temática de la unidad didáctica. De hecho, se elude la autoevaluación de los procesos de escritura y de las estrategias puestas en juego mientras se escribe. Este tratamiento comprueba un descuido aparente del proceso de escritura.

Tabla N°20: El proceso de escritura en los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”

	Un mundo por descubrir/ Puertas abiertas	Observaciones
Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Uso elevado del ejercicio. -Uso disminuido de las actividades. -Énfasis en los contenidos lingüísticos. -Contenidos procesuales disminuidos. - Omisión del proceso de revisión. - Omisión de los contenidos pragmáticos y textuales. -Uso abusivo de la palabra y de la frase. 	Uso descontextualizado y estándar de la lengua.
Las consignas de expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Se restringe al proceso de planificación. - Descuido de las estrategias de exploración del tema. -Omisión del proceso de revisión. - Propuestas de expresión escrita al margen de la situación comunicativa. 	Escritura artificial y poco motivadora.

	-Descuido de las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión).	
Proyecto de escritura	-Propuestas de proyectos al margen de la situación comunicativa. -Se introduce el género discursivo sin instrucción previa. -Omisión del proceso de revisión.	La propuesta de proyectos de escritura no responde a los postulados del enfoque por tareas.
Autoevaluación	-Descuido y omisión del proceso de escritura.	Énfasis en el producto

7.3. Valoración de los resultados

Contrariamente a las aseveraciones respecto a la adopción del enfoque por tareas en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia con vistas a desarrollar la competencia comunicativa escrita en los alumnos de secundaria, teniendo en cuenta las opciones respecto al recurso de aprendizaje, la muestra de lengua y el énfasis en el contenido lingüístico, los resultados nos llevan a concluir que el uso de la lengua al margen de su contexto dificulta alcanzar los objetivos previstos en los planes curriculares. Estas dificultades implicarían, sin lugar a dudas, carencias en la construcción del significado de los textos para comunicarse por escrito.

Los resultados del análisis realizado, nos revelan que el tratamiento del proceso de escritura se puede calificar de similar en ambos manuales. En efecto, el descuido del proceso de escritura en las actividades de aprendizaje no favorece un entrenamiento o ejercitación previa a la composición escrita. De hecho, este tratamiento no abre camino para que se perciba la producción textual como actividad compleja que requiere una actuación estratégica.

El tratamiento del proceso de escritura en las consignas, los proyectos y la autoevaluación no refleja los postulados teóricos anunciados en los textos oficiales respecto al enfoque procesual de la expresión escrita. Así que, no se promueven, de modo efectivo, las estrategias cognitivas relativas al logro de los objetivos de redacción, tampoco se suscitan estrategias metacognitivas para la gestión y el control de la actividad de escritura.

Pues, las ambigüedades y los pocos indicios en los enunciados de las consignas no ayudan a los alumnos a hacer una representación mental clara y acertada del texto que han de escribir, puesto que no se perciben (el propósito, la audiencia, el género, la tipología textual). Este tratamiento les impide poner en marcha las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr sus metas, tampoco pueden gestionar la actividad, además de restringir tal actividad al contexto escolar que dirige la atención del alumno hacia los aspectos lingüísticos tan importantes en la corrección del profesor. En la planificación no se sugieren estrategias de manipulación de la información (seleccionar la información pertinente, categorizar, clasificar, jerarquizar la información según los objetivos establecidos y la importancia de la información).

Conclusión

Los resultados del análisis elaborado en ambos manuales, nos permitieron, por un lado, ver que debido a las opciones adoptadas en los manuales, no se prepara al alumno para comunicarse por escrito de modo eficaz. El trabajo mediante una lengua estándar y descontextualizada disminuye las posibilidades de desarrollar las competencias en el lenguaje escrito. Asimismo, el descuido del proceso de escritura tanto en las consignas de expresión escrita como en los proyectos de escritura y en la autoevaluación de la expresión escrita no favorece el dominio de las estrategias relativas a una escritura que toma a cargo la dimensión cognitiva en toda su complejidad.

Y por otro lado, subrayar las divergencias entre los planes curriculares y las guías del profesor y luego entre estos textos oficiales y los manuales. Por lo tanto, la aproximación al proceso de escritura resulta desproporcionada dado que aparece como elemento fundamental en el plan curricular, desatendido en la guía del profesor y relegado en los manuales.

Teniendo en cuenta el plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria, en el cual aparece el proceso como elemento fundamental de la composición escrita, los demás documentos oficiales (plan curricular de tercer curso y las guías del profesor) en los que se descuida el proceso de escritura y sus respectivos manuales en los cuales el proceso de escritura aparece de modo disconforme, podemos decir que tal incongruencia da pie a ambigüedades en la actuación del profesor, porque lo que encuentra como trascendental en el plan curricular del segundo curso de enseñanza secundaria, lo percibe debilitado en las

guías del profesor y desatendido en los manuales “Un mundo por descubrir y “Puertas abiertas”. Esto, evidencia una variedad de disparidades en las opciones de la práctica del aula que puede responder a las exigencias del proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita y a las necesidades del alumno o ir en contra de los fundamentos teóricos.

En resumidas cuentas, podemos decir que la aproximación didáctica a la expresión escrita en ambos manuales no resulta idónea en relación con los postulados teóricos de la nueva reforma educativa y que todo aquello, nos lleva a considerar que ambos manuales no responden a las exigencias de la perspectiva cognitiva de la expresión escrita.

Capítulo VIII

Análisis de la observación de clases y propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión escrita

Introducción

En el presente capítulo pretendemos examinar el desarrollo de la clase de expresión escrita mediante el instrumento de la observación participativa de clase, realizada a finales de los cursos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Para ello, la parrilla de observación incluye el estudio de tres aspectos que conforman dichas clases:

- El proceso de escritura en las consignas proporcionadas en las clases de expresión escrita;
- El proceso de escritura en el desarrollo de la expresión escrita;
- El ambiente del aula en el desarrollo de las clases de expresión escrita.

En el estudio de las consignas examinamos la presencia del proceso de escritura en la formulación del discurso instruccional, mientras que en el desarrollo de las clases nos aproximamos a la implementación del proceso de escritura en el aula y por último, examinamos en qué ambiente se desarrollan las clases de expresión escrita. Tras el análisis que hemos elaborado presentamos nuestras propuestas didácticas basadas en el enfoque procesual como alternativa a las prácticas de clase que hemos observado.

8.1. Análisis del proceso de escritura en la observación de clase

Como lo hemos señalado anteriormente, nuestra observación apunta verificar si se corresponden los postulados teóricos de la reforma del sistema escolar con la realización práctica de la clase respecto a la expresión escrita en general y al proceso de escritura en particular. En cuanto al análisis de las consignas impartidas en clase, adoptamos las mismas variables que hemos analizado en las consignas de los manuales. Para el estudio de la implementación del proceso de escritura en el desarrollo de las clases, lo abordamos en tres fases:

- *Desarrollo del proceso de planificación*: en esta fase abordamos primero, la exploración del tema y el análisis del enunciado de la expresión escrita para estudiar la representación mental que hacen los alumnos de la tarea y las estrategias usadas para tal objetivo (Lectura atenta, reflexión sobre la audiencia, la localización del tema en el espacio y en el tiempo la tipología y el género discursivo y la intención de los escritos) y segundo, examinamos la configuración pre-lineal de la expresión escrita para verificar cómo actúan profesores y alumnos respecto a la generación y organización de las ideas y la elaboración de los planes y borradores.

- *Desarrollo del proceso de textualización*: en esta fase verificamos como se desarrolla la textualización, es decir, quién redacta y cómo se redactan los textos en el aula, es decir, mediante qué estrategias se realiza (recurso a la configuración pre-lineal, comparación de los textos con los planes, escritura recursiva, lecturas intermedias).
- *Desarrollo del proceso de revisión*: en la última fase, verificamos cómo se lleva a cabo la revisión de los textos y qué estrategias de supervisión se adopta (comparación de los textos con los planes, revisión selectiva, revisión de forma y de fondo).

En cuanto al ambiente del aula en las clases de expresión escrita, apreciamos el ambiente físico del aula mediante el estudio de la organización del espacio y el material didáctico, los roles tanto de los profesores como de los alumnos y la interacción en el desarrollo de dichas clases.

8.1.1. Las consignas de expresión escrita en la observación de clase

Las consignas planteadas en las clases de expresión escrita se relacionan con los temas de las unidades didácticas de modo general o con los temas de las actividades de lectura, que preceden a las clases de expresión escrita. Como lo hemos observado anteriormente, de igual modo que las consignas de los manuales, estas presentan algunas ambigüedades y carencias, que estudiaremos en lo siguiente:

Clase 1/2° curso: La importancia del libro en el desarrollo del hombre.

Clase 2/3° curso: ¿Qué piensas del trabajo de la mujer?

Como lo observamos a través de estas consignas no se perciben las instrucciones de redacción, es decir que el alumno no sabe lo que tiene que hacer, responder oralmente o por escrito, ¿Qué es lo que tiene que escribir?, ¿Se trata de exponer las ventajas del libro?, ¿Defender dichas ventajas? , ¿Presentar las ventajas y desventajas del trabajo de la mujer? o decir si está a favor o en contra del trabajo de la mujer. De hecho, dada la formulación del enunciado, el profesor se ve obligado a presentar la instrucción de redactar un texto sobre el tema del libro y el tema del trabajo de la mujer oralmente, puesto que nada está mencionado al respecto. Además las consignas carecen de situación comunicativa, es decir que no se alude al propósito del escrito, ni a quién va dirigido. Por lo que, resultará difícil para el alumno fijar el objetivo de la producción textual y por lo tanto encaminar sus estrategias de composición. Por consiguiente, ante tales enunciados, el alumno tropieza con dificultades en la

representación mental del problema retórico, es decir, cómo escribir el texto que ha de componer.

Clase 3/2° Curso: Escribe una redacción sobre “la adicción a internet”.

Clase 4/3° Curso: Como es sabido, el trabajo infantil es una de las plagas que amenazan la sociedad actual y los países subdesarrollados ¿Por qué razones trabaja el niño? y ¿qué impacto deja a este?

A diferencias de las demás consignas, en la consigna de la (Clase 3/2° curso) se proporciona la instrucción “Escribe una redacción”, así que el alumno sabe que se trata de abordar la tarea por escrito, sin embargo, la tarea queda ambigua en cuanto a lo que tiene que escribir (los motivos, el impacto o las consecuencias de la adicción a internet), asimismo, respecto a cómo tiene que escribir su texto con relación a la audiencia, la tipología y el género discursivo. En la segunda consigna, se incluye una introducción al tema del trabajo infantil, mediante la cual se localiza el fenómeno del trabajo infantil en el espacio y en el tiempo “...la sociedad actual y los países subdesarrollados”. Sin embargo, no se aclaran tanto la instrucción de redacción como la situación comunicativa, y de hecho, no aparecen indicios que puedan respaldar la representación mental del alumno para que pueda fijar sus objetivos y encaminarlos hacia el logro de sus metas mediante la puesta en marcha de estrategias adecuadas.

Clase 5/2° Curso: Tema: 1 El autor dice “La lectura es el camino...” Tema: 2 “El libro es imprescindible en la formación del niño”.

Clase 6/3° Curso: ¿Actualmente, tiene la televisión mucha influencia?

Mediante la oración asertiva “El libro es imprescindible en la formación del niño” parece más que se está afirmando un hecho o un fenómeno que pedir a los alumnos que escriban sobre el tema del libro con relación a la formación del niño. Así que, el enunciado se entiende mediante el contexto de la clase de expresión escrita, es decir, sabiendo que se trata de una clase de expresión escrita, los alumnos *adivinan* que han de escribir sobre tal o cual tema. De hecho, podemos decir, que los enunciados que proporcionan los profesores son ambiguos y por lo tanto, no son autosuficientes, es decir que necesitan además del contexto de la clase de expresión escrita para su comprensión, la presencia del profesor para paliar las insuficiencias del supuesto discurso instruccional. Asimismo, se registra la ausencia de los indicios que pueden servir de marcas para encaminar el proceso de escritura.

Clase 7/2° Curso: ¿Por qué es tan imprescindible cuidar el medio ambiente?

Clase 8/3° ¿Por qué, a tu parecer, la ley prohíbe expresamente el trabajo infantil?

De igual modo, se dirige al alumno sin aludir a lo que debe realizar, se le pregunta en las consignas por los motivos, primero de la necesidad de cuidar el medio ambiente y segundo de la prohibición del trabajo de los niños, sin más detalles sobre las características tanto textuales como discursivas. En efecto, estos enunciados, no ayudan al alumno en la representación mental del texto que ha de escribir, dado que no cumplen con los requisitos del discurso instruccional.

Clase 9/2° Curso: Internet puede solucionarnos la vida, pero cuidado con los efectos secundarios que pueden ser muy graves.

Clase 10/3° Curso: El conocimiento de otras lenguas, además es una vía segura para abrirse camino en el mundo laboral. ¿Por qué es tan importante estudiar muchos idiomas?

Además de los errores que observamos en los enunciados que se presentan a los alumnos como muestras de lengua modelo, estos fragmentos carecen de instrucción. Se informa al alumno sobre los alcances de Internet “solucionarnos la vida” y se advierte al alumno de sus peligros sin más. Esto, nos lleva a pensar que este enunciado “informativo” no puede funcionar como consigna de expresión escrita en ausencia del profesor, es decir que la intervención del profesor es decisiva en la comprensión del enunciado de la expresión escrita.

Clase 11/2° Curso: ¿Qué piensas de internet?

Clase 12/3° Curso: ¿Qué piensas de la tecnología? ¿Es positiva o negativa?

De igual modo, en estas consignas observamos que segundo y tercer curso abordan casi los mismos temas con la misma perspectiva de defender y argumentar sobre un tema de actualidad. Dichas consignas se dirigen al alumno sin ninguna instrucción, sólo se le pide al alumno que exprese lo que piensa acerca de un tema determinado, sin precisar si debe hacerse oralmente, por escrito o responder simplemente a la pregunta con una frase. Se prescinde de datos de suma importancia tales como (para qué se tiene que exponer sus opiniones, a quién van dirigidas estas opiniones, las características del texto que se ha de redactar). Todas estas insuficiencias en las consignas de expresión escrita dejan al alumno al margen de una representación mental acertada.

Clase 13/2° Curso: Estas haciendo un viaje por España. Al llegar a Sevilla envías una postal a una amiga, diciendole dónde vienes, y cómo has llegado, lo que vas a hacer y tu próximo destino (a dónde vas y con qué medios de transporte).

Clase 14/3° Curso: ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes del móvil?

La consigna dirigida a los alumnos de segundo curso está propuesta en el manual y se refiere al género epistolar, de hecho, se incluyen elementos clave para la comprensión de la consigna y la elaboración del texto. Se percibe la instrucción, "...envías una postal..." y se remite al destinatario "...a una amiga...", mientras que la consigna de tercer curso como las demás consignas carece de instrucción, por lo que, sin la intervención del profesor, la redacción puede convertirse en una enumeración de las ventajas e inconvenientes del móvil. En efecto, el interrogativo *cuál* alude de modo implícito a la tipología textual (texto expositivo) pero con la condición de que el profesor aclare la instrucción de escribir un texto.

Clase 15/2º curso: Basándote en el texto di ¿Cuáles son las ventajas de los avances tecnológicos e inconvenientes?

Clase 16/3º curso: Ventajas y desventajas de los avances tecnológicos.

A través de estas últimas consignas, y además de la ambigüedad de la consigna (Clase 16/3º curso) dirigida a los alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria, observamos que las actividades de expresiones escritas que se proporcionan a los alumnos de segundo y tercer curso son similares respecto al tema y a la tipología textual. De hecho, a parte de las carencias en cuanto a la instrucción (Clase 16/3º curso) y de la situación comunicativa, no se consideran las diferencias entre ambos niveles a la hora de seleccionar los temas de redacción y las tipologías textuales.

En suma, los resultados del análisis de las consignas propuestas para las actividades de escritura en el aula demuestran que las *consignas* de expresión escrita, que proporcionan los profesores a sus alumnos de segundo y tercer curso de enseñanza secundaria presentan carencias que dificultan tanto la comprensión como la ejecución de las tareas de escritura.

Primero, no determinan la acción que deben realizar los alumnos, es decir que carecen del aspecto instruccional, lo que debilita la calidad de la consigna en tanto discurso instruccional y de hecho, se les puede considerar como enunciados para actividades de expresión escrita y no consignas de expresión escrita. Por ello, podemos decir que estos enunciados no pueden funcionar en ausencia del profesor. Segundo, se formulan al margen del contexto, dado que carecen de los indicios como (las intenciones y los destinatarios y las marcas espacio-temporales) que pueden encaminar los objetivos de la actividad de escritura hacia las metas de los alumnos, lo que no ofrece facilidades al alumno para que pueda realizar una representación mental del problema retórico, es decir, cómo escribir su texto. Y por último, se evidencia el mismo tratamiento en cuanto a los objetivos,

contenidos y metodología para segundo y tercer curso de enseñanza secundaria en detrimento del nivel de lengua que poseen.

8.1.2. El desarrollo del proceso de escritura en el aula

Cabe mencionar que, hemos podido observar que los profesores no recurren a actividades de precalentamiento mediante la introducción de un material llamativo y motivador tales como una foto, un texto publicitario o una caricatura. Sus introducciones a las clases de expresión escrita empiezan siempre mediante la conexión lectura-escritura, preguntas o frases introductorias no muy llamativas ni originales como “¿Qué piensan de...?” u “Hoy vamos a hacer un expresión escrita sobre...”. Además, no se negocia el tema de la expresión escrita en todas las clases a las que hemos asistido, el tema de la expresión escrita es siempre propuesto por el profesor.

En cuanto al desarrollo de la composición de los textos, podemos decir que se realiza generalmente de modo implícito, es decir que se escribe el texto en el aula, sin aludir al proceso de escritura a excepción de la clase 12/3º en la que el profesor empieza por exponer y explicar lo que es el proceso de escritura a los alumnos, lo cual nos parece raro que se de este tipo de explicaciones a finales del curso escolar.

8.1.2.1. El desarrollo del proceso de planificación

El proceso de planificación abarca tres fases: la representación mental, la generación y organización de las ideas. De hecho, el profesor ha de proporcionar unas actividades para ayudar al alumno a realizar la representación mental que le permite adecuar entre los espacios conceptual (*qué escribir*) y retórico (*cómo escribir*). Para ello, se invita a los alumnos a explorar las consignas de las expresiones escritas con el objetivo de elaborar una configuración pre-lineal gracias a la recuperación de los conocimientos conceptuales y procedimentales, propios a los temas y a los discursos, que tienen en la memoria a largo plazo.

i. Exploración del tema y análisis del enunciado de la expresión escrita

Para la realización de la representación mental de la tarea, los profesores escriben el tema de la expresión escrita en la pizarra, lo leen en voz alta para los alumnos y empiezan a presentar el tema explicando las palabras, dando sinónimos y parafraseando. De hecho, se aproxima sólo al significado de las palabras y de los enunciados en detrimento de los

sentidos que conllevan las intenciones que se quieren alcanzar, como lo vemos para los siguientes enunciados de expresión escrita:

Clase 1/3° curso: ¿Cómo puedes cuidar tu planeta?

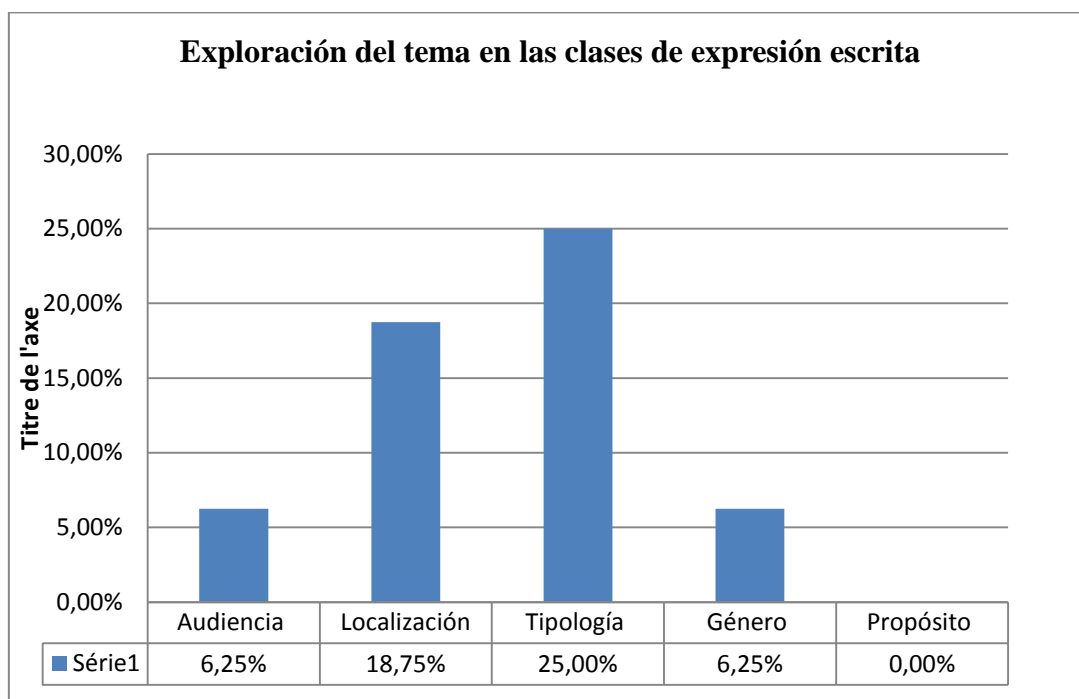
Clase 5/3° curso: El conocimiento de otras lenguas, además es una vía segura para abrirse camino en el mundo laboral. ¿Por qué es tan importante estudiar muchos idiomas?

Clase 7/3° curso ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes del móvil?

En la exploración de dichos enunciados, los profesores no estudian el sentido de los interrogativos (cómo, por qué y cuáles) que aparecen en los enunciados. Tales interrogativos son claves para la fijación de los objetivos, es decir, ¿Qué se quiere lograr mediante el texto que han de redactar?; exponer, explicar o argumentar. El significado del interrogativo cómo, se refiere a las modalidades que se pueden adoptar para cuidar el planeta, pero como no se analiza el enunciado, no se sabe si se trata de exponer las modalidades en un texto expositivo, presentarlas en un texto prescriptivo como normas y pautas para la protección del planeta o presentar las posibles soluciones para cuidar el planeta argumentando sus opciones. En cuanto al interrogativo por qué, ¿Se trata de exponer los motivos o presentarlos y defenderlos? De igual modo, para el significado del interrogativo cuál ¿Se trata de identificar las ventajas y los inconvenientes del móvil? o ¿Se requiere exponerlos y contrastarlos con argumentos? En otros términos, debido a estas carencias, podemos decir que no se ayuda al alumno para que logre una representación mental clara del problema retórico, puesto que el profesor no dirige la atención de los alumnos hacia los objetivos del texto mediante el estudio del enunciado de la expresión escrita. El estudio de estos interrogativos puede constituir una estrategia cognitiva que puede ayudar a los alumnos en la elaboración de las metas.

Por lo tanto, los resultados confirman un énfasis en las demás palabras y expresiones relativas al tema como el planeta, abrirse camino, el mundo laboral, las ventajas y los inconvenientes, esto demuestra que los profesores se interesan más por el qué escribir, es decir, el conocimiento del contenido de los textos y no por el proceso de elaboración del mismo ni por las características textuales y discursivas. La exploración del enunciado de expresión escrita en el aula, se ve disminuida primero, por las carencias que presentan las consignas y segundo, por el interés exclusivo de los profesores por los aspectos de los contenidos temáticos como aparece en el siguiente gráfico:

Gráfico N°13: Exploración del tema en las clases de expresión escrita



Como lo observamos, respecto a la audiencia, como elemento trascendental en el estudio del enunciado, se refiere al destinatario¹³¹ (a quién se escribe el texto) en una sola clase (clase 13/2) lo que representa 6,25% del total de las clases, este tratamiento deja entrever que estos textos están destinados al profesor para que los corrija. El propósito del escrito (para qué se escribe el texto) no parece formar parte de los intereses de los profesores, puesto que en ninguna clase se lo señala, lo que supone que dichos textos se redactan con la única finalidad de evaluación del nivel de lengua o del código escrito. Por consiguiente, la ausencia de estos dos elementos (audiencia y propósito) desprovee los textos de su funcionalidad y los califican de artificiales.

La tipología textual aparece con 25%, es decir que se anuncia por los profesores en cuatro clases (9/2, 11/2, 12/3 y 14/3). En estos casos, los profesores anuncian la tipología textual “textos argumentativos” pero en ningún momento, dejan a los alumnos extraer la tipología textual mediante la exploración del enunciado de la expresión escrita, lo que no les permite aprender a analizar los enunciados con el fin de percibir y resaltar lo que deberían escribir y cómo deberían hacerlo. El género discursivo se enuncia en una sola

¹³¹ El destinatario está en la consigna de la clase 13/2° que proviene del manual, pero en el desarrollo de la clase, el destinatario “amiga” no se estudia detenidamente en el marco del género epistolar (correspondencia personal).

clase (13/2) que consiste en escribir una carta, pero en ningún momento se alude a las características del género epistolar. Por ello, podemos decir que se deja el género discursivo al margen de la producción textual. Estos resultados corroboran un desinterés por los aspectos textuales y discursivos en la fase de exploración de la tarea de escritura.

También, hemos observado que se localizan los temas en el espacio y en el tiempo sólo en tres clases, lo que representa un 18,75%:

Clase 4/3: La sociedad actual y los países subdesarrollados...

Clase 6/3: Actualmente...

Clase 13/2: Estas haciendo un viaje por España. Al llegar a Sevilla...

Teniendo en cuenta la importancia del impacto de dichos factores (tiempo y lugar) tanto en la actividad misma de la composición escrita como en la interpretación de los textos, podemos decir que estos textos que se escriben al margen de los contextos espacio-temporales no pueden reflejar una realidad determinada. Por consiguiente, tanto la actividad como los textos no se pueden considerarse como reales sino como ejercicios artificiales para que se pongan en práctica los conocimientos de lengua y temáticos.

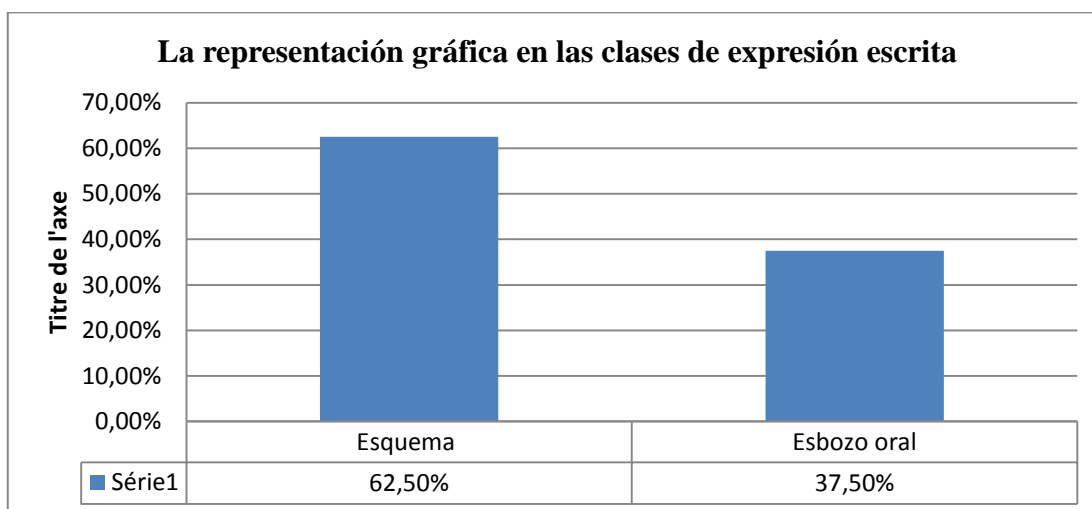
En síntesis, por lo que se refiere al análisis de la situación comunicativa, de acuerdo con los enunciados de expresión escrita, los profesores no se refieren a dichos elementos, puesto que no los conforman. A partir de ello, podemos decir que no se resaltan los elementos que deberían servir de apoyo para la exploración del tema y el análisis del enunciado de la expresión escrita para una acertada representación mental y configuración pre-lineal en el aula de expresión escrita.

- *Configuración pre-lineal*

La configuración pre-lineal incluye la observación de cuatro elementos (la representación gráfica, la generación de las ideas, la organización de las mismas y los planes y borradores) que se realizan en el transcurso de la composición de los textos en el aula.

En la representación gráfica, hemos examinado las primeras anotaciones tras la presentación del enunciado de la expresión escrita y las explicaciones proporcionadas por los profesores. Según los resultados de la observación de clase, estas anotaciones se restringen a unos esquemas. En algunas ocasiones esta representación que debería ser gráfica se hace mediante esbozos orales.

Gráfico N° 14: La representación gráfica en las clases de expresión escrita



Para la representación gráfica previa a los planes, hemos observado que 62,50% de los profesores empiezan por hablar y anotar las pautas de redacción que consisten en el esquema (introducción, desarrollo y conclusión) como primera representación gráfica del texto, también, se anota lo que debería colocar en cada parte como lo vemos en los siguientes ejemplos:

Clase 8/3° curso:

- *La introducción*: introducir la relación que tenemos con la lectura;
- *El desarrollo*: Dar argumentos sobre la lectura;
- *La conclusión*: Dar consejos.

Clase 9/2° curso:

- *La introducción*: Dar una definición sobre internet o la importancia de internet. Plantear la problemática ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de internet.
- *El desarrollo*: Responder a la pregunta anterior (empezamos con las ventajas). Tenemos que usar conectores como primero, en primer lugar, en segundo lugar y por último. Para las desventajas emplear pero, en cambio, sin embargo, no obstante en una frase transitoria (pero internet provoca muchos problemas).
- *Conclusión*: Para concluir, para mi /opinión.

Clase 16/3° curso:

- *Introducción*: Definir el trabajo infantil.
- *Desarrollo*: Citar los sectores donde trabajan los niños.
- *Conclusión*: ¿Cómo se puede remediar este fenómeno?

Esta posibilidad de acercarse a la actividad de escritura excluye todo lo que se relaciona con la activación de las estrategias de exploración del problema retórico y de la realización de la representación gráfica tales como el uso de los mapas mentales, las 6Q o las palabras clave para poder representar, por escrito, el pensamiento que tienen acerca del tema del texto que están escribiendo. De hecho, no se ayuda al alumno para que recupere de su

memoria a largo plazo los conocimientos relativos a la tarea que se debe realizar sino que se focaliza en proporcionarle un patrón que se debe seguir. Partiendo de este procedimiento, podemos decir que no se activan las estrategias de representación del pensamiento de forma gráfica por parte de los alumnos.

El 37,50% de las clases ofrece un esbozo explicativo de los primeros conceptos, ideas, palabras clave e incluso las fases (introducción, desarrollo y conclusión) de modo oral como en las clases (6/3° curso, 11/2° curso, 12/3° curso, 8/3° curso, 13/2° curso, 14/3° curso). En esta fase, no sólo se realiza la representación de modo oral sino que se presenta por parte del profesor y mediante el procedimiento de pregunta-respuesta.

Mediante este procedimiento, los resultados demuestran que se desprovee los alumnos de la fase de la representación gráfica que consiste en una actividad mental dinámica mediante la cual, los alumnos recuperan y anotan la información pertinente para la realización de la tarea. Así que, podemos decir que no se ofrece la oportunidad al alumno de reflexionar y actuar para representar sus primeros pensamientos por escrito.

En ambos casos no se adoptan estrategias mediante las cuales los alumnos deberían activar sus conocimientos acerca de los temas y textos, dado que el primer grupo de profesores proponen un esquema como patrón casi estándar y el segundo grupo, lo hace de modo oral aunque se trata de escritura y que los alumnos necesitan representar su pensamiento por escrito, para que puedan manipular la información que recuperan de su memoria a largo plazo.

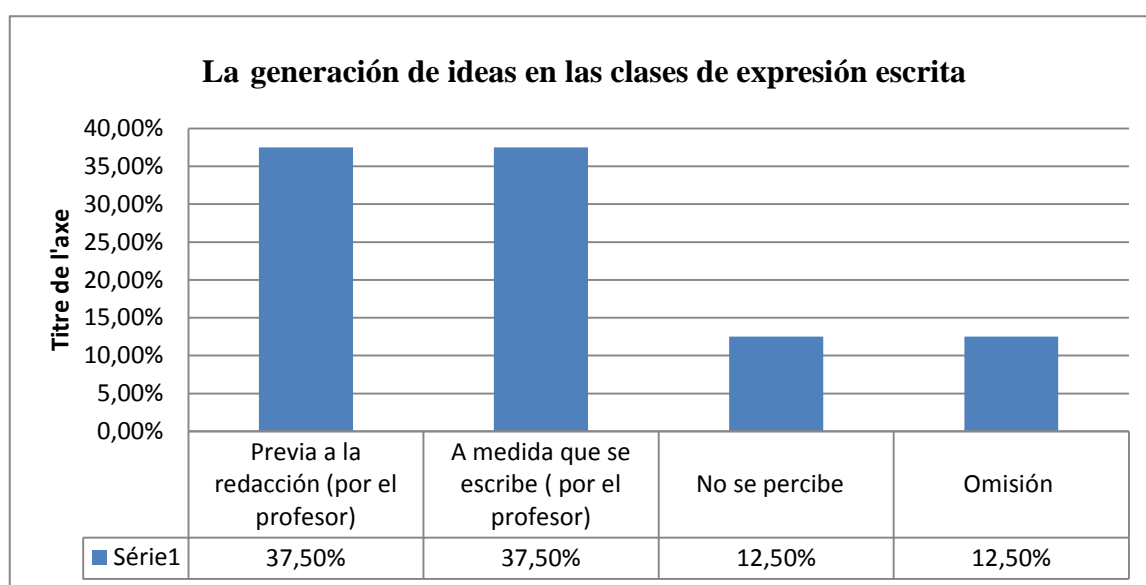
De hecho, observamos que los profesores no ponen en práctica las estrategias cognitivas de composición, puesto que los resultados de la reflexión sobre la redacción se proporcionan por el profesor mediante preguntas (los alumnos no reflexionan sino que responden a las preguntas del profesor). Asimismo, los resultados corroboran una disparidad en la actuación didáctica de los profesores, lo cual confirma el hecho de que los profesores no se apoyan en un referente común para sus clases.

ii. Generación de ideas

La generación de las ideas presenta también disparidades en cuanto a su frecuencia y su momento de su realización, como lo vemos en la tabla siguiente:

Respecto a su frecuencia, los resultados demuestran que a pesar de que se omite la generación de ideas con un 12,50% y no se percibe, con la misma tasa, en las clases donde la redacción se hace por los alumnos, es omnipresente con un 75% en las clases de expresión escrita.

GráficoN°15: La generación de ideas en las clases de expresión escrita



Sin embargo, esta actividad no responde a las exigencias de las estrategias que se deberían adoptar. Primero, la generación de ideas se hace por el profesor mediante pregunta-respuesta, lo que lleva a los alumnos sólo a responder a las preguntas y no reflexionar para generar ideas propias. Además, incluso, cuando los alumnos no llegan a responder, el profesor se encarga de responder y anotar sus respuestas en la pizarra.

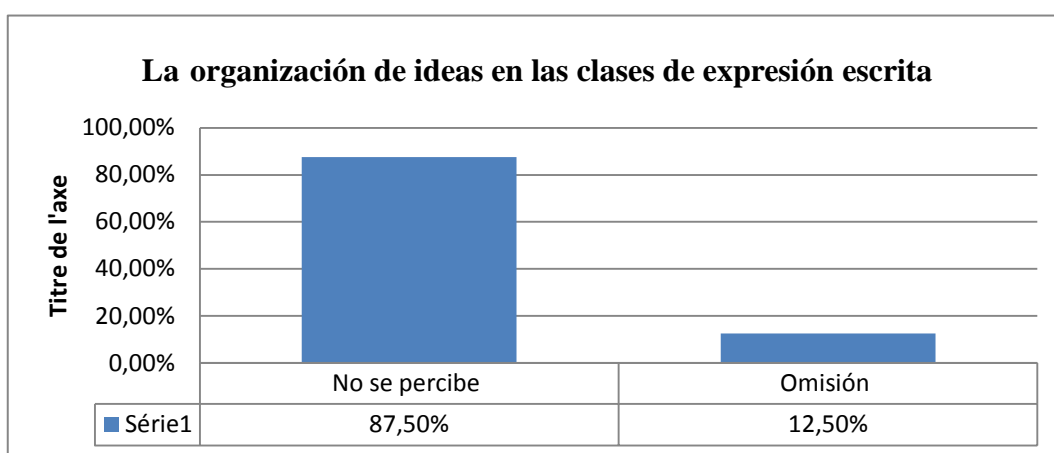
Asimismo, esta actividad que debería hacerse previamente a la redacción, se realiza por el profesor con un 37.50% a medida que se redacta, con una mínima colaboración de los alumnos. Estos resultados confirman la adopción en ciertas clases del modelo de *decir el conocimiento* de los escritores *novatos*. A tal efecto, diríamos que en vez de desarrollar las estrategias de composición escrita para llevar a los alumnos a ser expertos en escritura, la metodología adoptada en el 37.50% de las clases es la de reforzar el modelo de *decir el conocimiento*. Por consiguiente, tras este análisis podemos decir que el alumno no participa de modo activo en la generación de ideas, dado que no hace más que responder a las preguntas del profesor. Además, como las ideas generadas se anotan en la pizarra, los alumnos no disponen de un borrador en el cual figuran sus propias ideas. Al fin y al cabo, las ideas que se generan en el aula no pertenecen a los alumnos y de hecho, podemos decir

que el profesor realiza el trabajo por sus alumnos dado que se encarga de reflexionar y de recuperar sus propias ideas.

iii. Organización de las ideas

Como en la mayoría de los casos, las ideas se generan por los profesores en función de un patrón o preguntas a las cuales los alumnos deben responder, las ideas surgen organizadas. Así que, no se ofrece al alumno la oportunidad de organizar las ideas para que se perciba la estructura del texto en párrafos constituidos por ideas principales y otras secundarias.

Gráfico N°16: La organización de ideas en las clases de expresión escrita

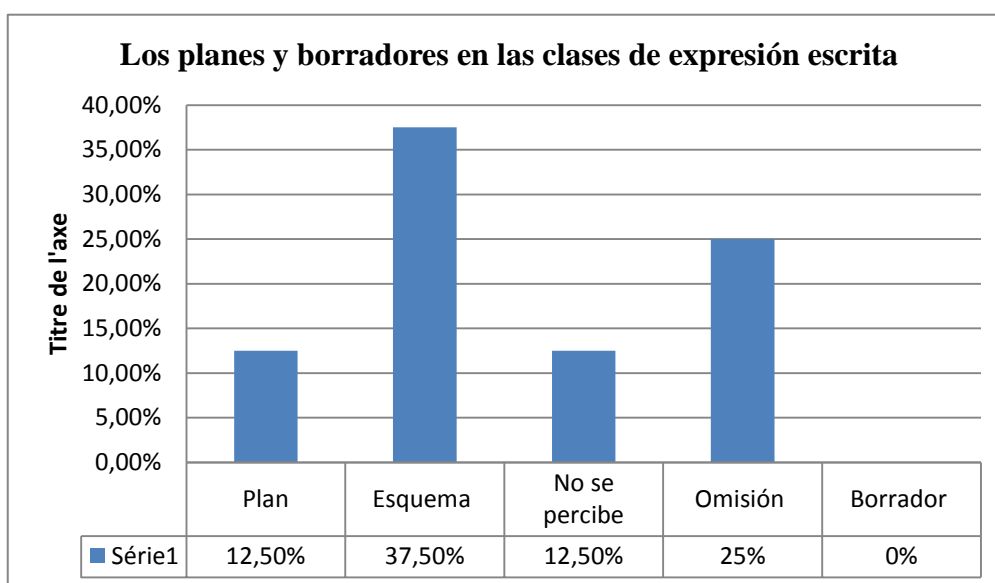


Es cierto que las ideas están organizadas, pero la actividad de organización no se percibe por los alumnos, debido al hecho de que las ideas se generan mediante el procedimiento de pregunta-respuesta y se proporcionan en mayor medida por el profesor. Esto impide que los alumnos aborden el subproceso de organización y de categorización de las ideas (ideas principales y secundarias). De hecho, no se ofrece la posibilidad a los alumnos de aprender a discriminar, seleccionar y colocar las ideas en el plan según su importancia y su efecto en el texto. Dichos resultados demuestran que en las aulas de composición escrita, no se activan tanto los procesos como las estrategias relativos a la generación y organización de las ideas puesto que el profesor adopta la metodología de *estímulo-respuesta*.

iv. Planes y borradores

Los planes y borradores representan por un lado, los instrumentos de reflexión respecto al proceso de escritura y por otro, el resultado de la actividad de planificación. Como lo observamos los resultados demuestran que el recurso a la elaboración de los planes resulta disminuido con sólo 12,50% en comparación con el uso de los esquemas (introducción, desarrollo y conclusión) que aparece con 37.50% como lo vemos en el gráfico siguiente:

Gráfico N° 17: Los planes y borradores en las clases de expresión escrita



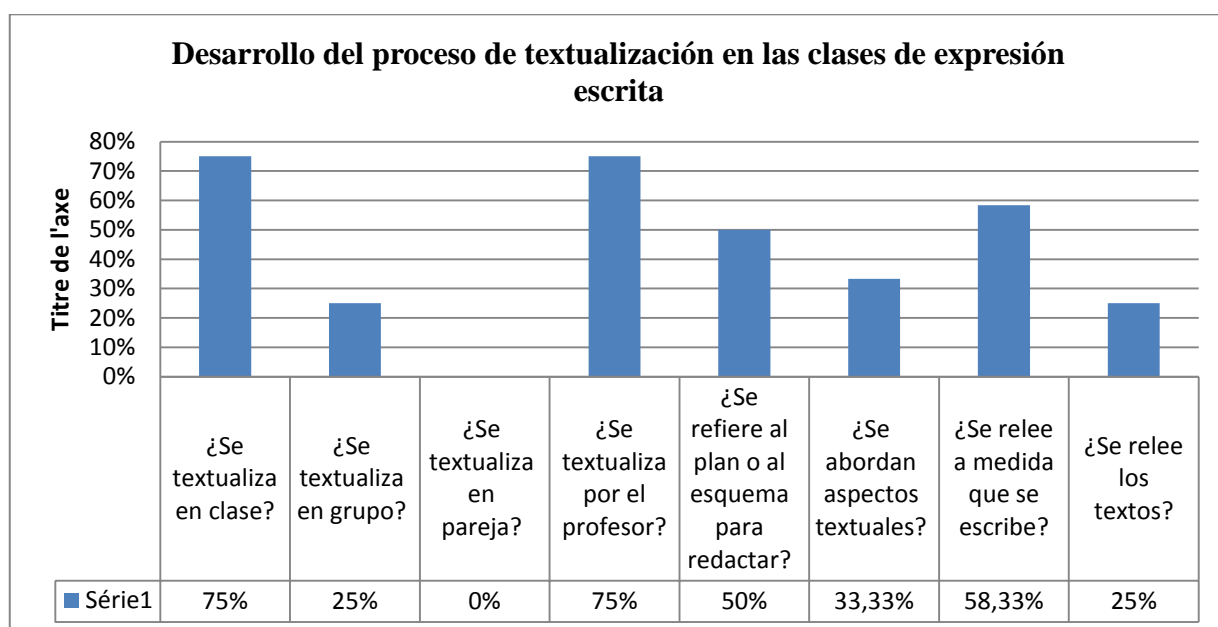
En efecto, la frecuencia de los planes y esquemas reflejan una actividad de planificación insignificante y no tan provechosa para los alumnos; primero, por la reducción de los planes; segundo, por el uso de los esquemas que contienen tres o cuatro ideas clave y por lo tanto, no reflejan una planificación minuciosa y que además provienen del profesor; tercero, en el 12,50% de las clases los planes no son perceptibles y por último, en el 25% de las clases se omite el recurso a los planes como primera versión del texto por escribir.

Como prueba de todo ello, y aparte de las 2 clases (13/2° curso y 14/3° curso) en las cuales no se perciben los planes y borradores, los alumnos no disponen de borradores propios a los esquemas y planes por ser elaborados por el profesor y escritos en la pizarra como única versión que se supone ser un modelo ejemplar.

8.1.2.2. El desarrollo del proceso de textualización

Los resultados demuestran que en las 16 clases, la textualización se realiza con 75% de las clases en el aula y 25% en casa. Respecto a la textualización que se realiza en el aula, es decir, en las 12 clases, 75% de ellas, se realizan por el profesor y sólo 25% por los alumnos. Cabe subrayar que, estos resultados demuestran que no se ofrece oportunidades a los alumnos para aprender a transformar los planes en un texto escrito, como lo vemos en la tabla siguiente:

Gráfico N° 18: Desarrollo del proceso de textualización en las clases de expresión escrita



Entonces, como lo vemos; el 25% de la textualización que se hace por los alumnos, se realiza en grupos. Cabe notar que en el transcurso de esta textualización, no se perciben las estrategias adoptadas, dado que no se verbalizan los procesos de escritura. De hecho, el profesor no sabe cómo los alumnos llevan a cabo el proceso de textualización y por lo tanto, no puede ayudarles a transformar los planes en un discurso lineal, tampoco hacerles conscientes de cuales estrategias seleccionar y cómo usarlas en dicho proceso.

Los aspectos textuales incluyen la cohesión, los conectores textuales, la puntuación y el léxico y se abordan sólo en 33,33%. En la mayoría de los casos se refiere a la cohesión, a los conectores o a la puntuación cuando los profesores oscilan en el uso de tal o cual conector o puntuación, hacen participar a los alumnos para encontrar el conector o la

puntuación más adecuada y a veces para relacionar frases. Por lo que se refiere al léxico esto surge a petición de los alumnos en la redacción en grupos, es decir, cuando necesitan alguna palabra se recurre al profesor para que se las dé. Estos procedimientos en el tratamiento de los aspectos textuales dan a la actividad del alumno un carácter accesorio en el primer caso puesto que interviene cuando el profesor está desprovisto de alternativas y dependiente en el segundo caso dado que no se dispone de estrategias para paliar sus carencias de léxico y encontrar alternativas.

Releer a medida que se escribe como rasgo definitorio de una actividad recursiva, se hace sólo en el 58,33% de las clases, es decir, sólo en las clases en las que la textualización se realiza por el profesor, mientras que en las clases de redacción en grupos, no se percibe la actividad como recursiva. Estas lecturas recursivas se hacen por el profesor o a petición del mismo, lo que restringe la concepción de la redacción como actividad recursiva al profesor, es decir que en dichas clases los alumnos no son conscientes de la necesidad de releer para poder seguir textualizando.

La lectura que se hace de los textos en todo caso, es lectura de textos finales y nunca lectura intermedia. Por consiguiente, señalamos que se omiten las lecturas intermedias que permiten lograr una idea global de las partes del texto, hacer comentarios al respecto, manejar el lenguaje y aportar las modificaciones necesarias en el transcurso de la redacción del texto. Por ello, podemos decir que esta omisión perjudica el desarrollo de las habilidades relativas al manejo del lenguaje que contribuyen en la mejora y el perfeccionamiento de los textos e impide a los alumnos percibir la composición de un texto como una actividad recursiva y que no se hace de un golpe. Además, cabe señalar que estas lecturas de textos finales nunca se corrigen aunque incluyen errores gramaticales.

8.1.2.3. El desarrollo del proceso de revisión

Los resultados demuestran que no se hace cargo del proceso de revisión, es cierto que en los casos de redacción en grupo los alumnos hacen lecturas para dar a conocer al profesor y al resto de la clase el texto producido, pero esta lectura no se realiza con la intención de revisar el texto.

Tabla N° 21: Desarrollo del proceso de revisión en las clases de expresión escrita

¿Se perciben los textos como borradores?	No
¿Se comparan los textos con los planes?	No
¿Se diagnostican los errores de modo selectivo?	No
¿Se corrigen y se modifican los textos?	No

De hecho, la intención de estas lecturas no atañe al diagnóstico de las imperfecciones de los textos. Así que no se hace una revisión global comparando los textos con los planes y esquemas, tampoco se rehacen los textos, a pesar de que incluyen errores. Estos resultados, corroboran la omisión del proceso de revisión que conlleva la activación de procesos cognitivos al respecto y el uso de las estrategias metacognitivas de supervisión y de control. Esta omisión se justifica por no considerar la composición escrita como actividad recursiva como lo conciben y aplican los expertos en producción textual.

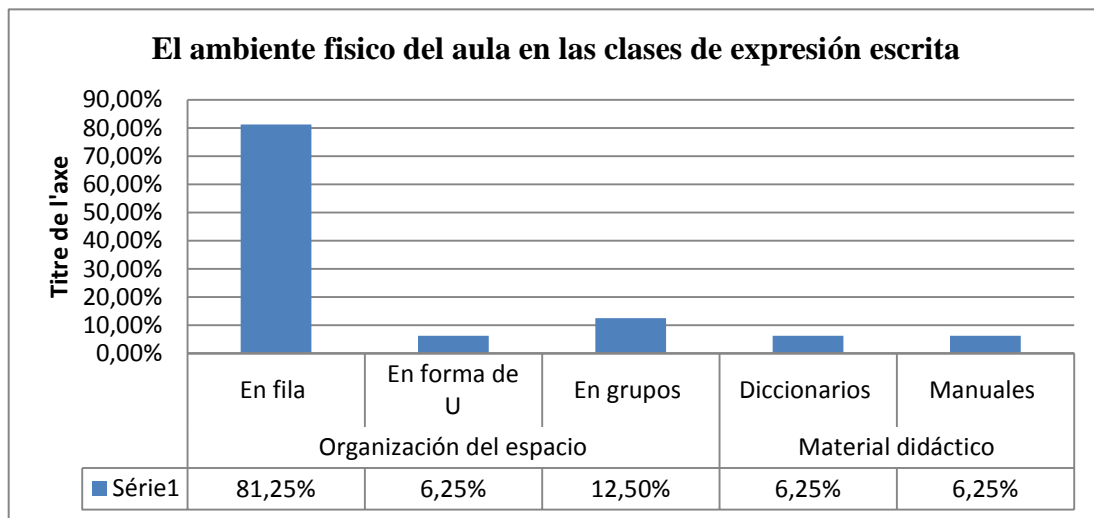
8.1.3. Ambiente del aula en las clases de expresión escrita

El estudio del ambiente del aula incluye el ambiente físico del aula, los roles del profesor y del alumno y la interacción en el aula. Por lo que se refiere al ambiente físico observamos por un lado, la organización del espacio por su impacto en el desarrollo en las clases y por otro, el material didáctico que sirve de apoyo para la implementación de dichas clases.

i. El ambiente físico del aula

En el estudio del ambiente físico del aula observamos que la mayor parte de las clases adopta la organización en fila horizontal y que carecen de material didáctico.

Gráfico N°19: El ambiente físico del aula en las clases de expresión escrita



En efecto, los resultados de la observación de las clases indican que 81,25% de las clases se organizan en fila horizontal, lo que es típico de las clases de carácter expositivo, el 6,25% de las clases se organiza en forma de U lo que es favorable para las clases de debate e intercambio de ideas y discusiones y 12,50% de las clases se organizan en grupos, lo que se considera como típico del trabajo cooperativo y el más idóneo para las clases de redacción. Partiendo de estos resultados, podemos decir que en 87,50% de las clases, la disposición de las aulas para la enseñanza de la expresión escrita no favorece una enseñanza eficaz basada en el intercambio y el trabajo cooperativo.

Por lo que se refiere al material didáctico impartido en las clases de expresión escrita, notamos una insuficiencia significativa. Estas clases carecen de material de consulta como los manuales de gramática, diccionarios monolingües, diccionarios de sinonimia y de antonimia y fichas para el desarrollo del proceso de escritura, tales como los esquemas de mapas conceptuales, esquemas de diferentes estructuras textuales (de causa-efecto, de comparación, de resolución de problemas), listas de conectores, fichas de estrategias propias a cada proceso como las pautas para la revisión. Esta carencia del material de apoyo para la composición de los textos, no permite al alumno percibir y considerar la complejidad de la actividad de la expresión escrita.

ii. Los roles del profesor y de los alumnos e interacción

El estudio de los roles tanto del profesor como del alumno en el transcurso de las clases, nos muestra que dichos roles se asemejan en todas las 14 clases como lo ilustramos en la tabla N° 25. En las clases 13/2 y 14/3, los roles del profesor y de los alumnos no se

perciben claramente, puesto que el profesor se encarga de introducir el tema del texto que se debe escribir, señalar el material didáctico “Un mundo por descubrir” para la realización de la clase 13/2 y pedir a los alumnos que escriban. Los alumnos, por su parte, *escriben sus textos en silencio*¹³² y preguntan de vez en cuando al profesor quien responde directamente.

Tabla N° 22: Roles del profesor y de los alumnos e interacción

Fases	Rol del profesor El profesor se encarga de ...	Rol del alumno El alumno se encarga de...	Interacción
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el tema. - Dirigir la exploración del tema Mediante el procedimiento de pregunta-respuesta. - Realizar la configuración pre-lineal. - Generar las ideas mediante pregunta-respuesta. 	Responder a las preguntas del profesor.	Pregunta-respuesta
Textualización	<ul style="list-style-type: none"> - Textualizar en la pizarra con mínima contribución de los alumnos. - Responder a las preguntas de léxico de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar al profesor. - Participar con una palabra o una frase de vez en cuando. - Textualizar en grupo. 	Inexistente
Revisión	/	/	/

Como lo indica la tabla, observamos que el profesor se encarga del desarrollo de la clase desde la introducción del tema hasta la finalización del texto. Al observar la actuación de los profesores, notamos que no han preparado sólo el diseño de las clases sino las clases mismas, es decir que los profesores preparan el desarrollo temático del texto (temas, ideas, estructuras), y de hecho, en la clase no hacen más que preguntar a los alumnos para llevarles a responder a las preguntas para llegar a producir el texto del profesor. Pues, con este tratamiento, podemos decir que el profesor es el protagonista de la clase dado que al fin y al cabo, es él quien genera las ideas, las organiza, textualiza, y todo mediante preguntas y respuestas por parte de los alumnos. Por su parte, el alumno adopta un rol pasivo dado que se restringe a responder a los estímulos del profesor. Esta metodología en la enseñanza de la expresión escrita, no responde a los postulados teóricos de la reforma que preconizan un rol activo, con el fin de desarrollar las estrategias

¹³² Cuando los alumnos se meten a escribir, no percibimos ninguna interacción entre ellos. Es cierto que hablan entre ellos en voz muy baja, pero no se sabe si realmente se trata de la composición de los textos o de temas ajenos.

cognitivas y metacognitivas de supervisión y de control y por lo tanto la autonomía del aprendiz, tampoco responden al rol del mediador que se atribuye al profesor.

8.2. Síntesis de los resultados

El análisis de la observación de las clases de expresión escrita, nos permitió observar unos desajustes y carencias a diferentes niveles. Primero, en relación con las consignas impartidas en las clases de expresión escrita; segundo, respecto a la puesta en práctica del proceso de escritura; tercero, con referencia a los roles tanto de los profesores como de los alumnos y por último, y como resultado de la aproximación didáctica a la expresión escrita, a nivel del ambiente del aula.

Primero, las consignas proporcionadas son iguales para segundo y tercer curso de enseñanza secundaria, y semejantes a las de los manuales “Un mundo por descubrir” y “Puertas abiertas”. Los resultados demuestran que dichas consignas no facilitan la representación mental de la tarea a los alumnos por carecer del aspecto instruccional y del contexto situacional, lo que les asigna un carácter *artificial*.

Segundo, respecto a la puesta en práctica del proceso de escritura en las clases de expresión escrita, los resultados corroboran un tratamiento *poco eficaz y al margen de toda actuación estratégica*. En el proceso de planificación, la exploración del enunciado de las consignas de expresión escrita es superficial, dado que atañe sólo al significado de las palabras que constituyen el enunciado y las temáticas tratadas, en detrimento de los aspectos textuales, discursivos y procesuales. Además, el desarrollo de la exploración del tema, que se realiza por el profesor mediante pregunta-respuesta, restringe la actuación del alumno exclusivamente a dar respuestas. Esta primera aproximación a la expresión escrita, se realiza al margen de toda actuación estratégica.

En la generación de ideas se excluye todo tipo de estrategias, incluso la participación activa del alumno. Por consiguiente, este subproceso, se ve a cargo del profesor y como refuerzo del modelo de decir el conocimiento. Esta aproximación confirma un escaso interés tanto por la puesta en práctica del proceso de escritura en el aula de expresión escrita como por el desarrollo de las respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas. Por lo que se refiere a la organización de ideas, los resultados confirman su omisión.

Los únicos planes y esquemas escritos en la pizarra son del profesor; por tal motivo, los alumnos no producen, ni disponen de planes y esquemas propios. Este procedimiento descarta todo tipo de borrador, puesto que el conjunto de los escritos está en la pizarra y considerado como versiones finales. El proceso de textualización, se lleva a cabo, también, por el profesor con una participación fortuita de los alumnos, sin recurrir a la configuración pre-lineal ni a las lecturas intermedias, mientras que las lecturas recursivas se hacen por el profesor puesto que, es él quien se encarga de la textualización. En cambio, la textualización de los alumnos que redactan en grupos, no se puede percibir por no verbalizar su actividad, tampoco se les hacen conscientes a los alumnos del proceso de textualización durante la actividad por parte de los profesores. Por lo que se refiere al proceso de revisión, hemos observado un total descuido. Es cierto que, se hacen lecturas al finalizar la redacción, pero sin la intención de diagnosticar los fallos y de aportar modificaciones. Estas lecturas sirven para exponer el texto al resto de la clase.

El ambiente del aula, no lo podemos apreciar como favorable al desarrollo de las clases de expresión escrita. Primero, debido a la disposición en fila horizontal, considerada como propia a la clase transmisiva y segundo a la carencia del material de apoyo para la actividad de expresión escrita.

Para los roles de los profesores y alumnos, los resultados corroboran el rol principal del profesor en el desarrollo de la clase de expresión escrita. Así que, los profesores no sólo encaminan el desarrollo de las clases a sus metas, sino que limitan el rol del alumno a una conducta pasiva.

En resumen, podemos decir que, mediante este análisis hemos comprobado que la enseñanza de la composición escrita no concuerda con los postulados teóricos del enfoque por tareas ni con el enfoque procesual que se pretende adoptar en la reforma educativa.

8.2. Valoración de los resultados

La observación de clase, nos permitió percibir las carencias y las incoherencias de la actuación didáctica en el aula de expresión escrita para el segundo y tercer curso de enseñanza secundaria y sus implicaciones en la puesta en marcha del proceso mental relativo a la composición textual.

Primero, las consignas en tanto discurso instruccional no son propicias para una actuación acertada y eficaz. La omisión de la instrucción dificulta tanto la comprensión como la interpretación por parte de los alumnos, mientras que la omisión de la situación comunicativa da lugar a una actividad artificial y descontextualizada, lo que nos lleva a considerar la expresión escrita como una mera actividad de práctica.

La puesta en juego del proceso de escritura en el desarrollo de las clases se ve desfavorecida. Por lo que se refiere al proceso de planificación, la exploración superficial de los temas no permite a los alumnos percibir tanto el espacio conceptual como el retórico y tampoco la posibilidad de adecuar ambos espacios. Por dichas razones, resulta difícil o incluso imposible al alumno seleccionar y recuperar la información pertinente para su texto de la memoria a largo plazo, activar la memoria de trabajo, fijar objetivos de modo intencional y poner en juego, siendo consciente, las estrategias conforme a cada proceso de composición en el transcurso de la actividad de escritura. Además, el rol central que desempeña el profesor, reduce el margen de actuación del alumno y lo sujeta a una dependencia constante con un comportamiento pasivo.

La escasa participación del alumno en la textualización debida al rol principal del profesor, impide por un lado, fomentar las habilidades para manejar tanto las estructuras textuales como el lenguaje de los discursos y por otro, ser consciente del aspecto recursivo de la textualización. Por lo tanto, en vez de recurrir a las estrategias cognitivas relativas a cada subproceso (como por ejemplo releer los fragmentos) mediante la supervisión de las estrategias metacognitivas (verificar el fragmento con el plan previo para ver la adecuación entre los planes, los textos y los objetivos), el alumno se limita a responder a las preguntas del profesor siguiendo su ritmo y su pensamiento. El proceso de revisión tal como en los manuales, no goza de ninguna consideración. Por consiguiente, podemos decir que no se supervisan los textos dado que una vez escritos se consideran como finalizados. Con esta aproximación didáctica a la expresión escrita, concluimos que no se implementa el proceso de escritura de modo conveniente en las clases del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria. Incluso el ambiente del aula, es desfavorable al desarrollo de las clases de expresión escrita. Primero, debido a la disposición en fila horizontal, considerada como propia a la clase transmisiva y segundo a la carencia del material de apoyo para la actividad de expresión escrita.

En efecto, los logros de las clases de expresión escrita se conforman por lo que se ha escrito sea en la pizarra (esquemas, planes, textos) sea en los cuadernos (textos). Los profesores han logrado el objetivo de producir un texto al final de la clase, pero sin hacer conscientes a los alumnos del proceso de escritura. Las clases se han desarrollado sin que los alumnos reflexionen sobre qué escribir y cómo escribir por no darles la oportunidad de componer ellos mismos sus textos (sólo tenían que responder). Es cierto que se han generado ideas y se ha textualizado en el aula pero según la observación, esto ha sido realizado por el profesor y focalizado en el producto y no en la puesta en práctica del proceso de escritura.

En resumen, podemos decir que, mediante este análisis hemos comprobado que la enseñanza de la composición escrita no concuerda con los postulados teóricos del enfoque por tareas ni con el enfoque procesual que se pretende adoptar en la reforma educativa.

8.4. Propuestas didácticas para la composición escrita desde una perspectiva cognitiva

Para una didáctica eficaz de la expresión escrita es imprescindible, ante todo, apoyarse en la premisa de *qué es escribir* desde una perspectiva lingüística, psicológica y pedagógica. De allí que no se puede lograr una transposición didáctica acertada, si no se consideran todos estos aspectos desde una visión interdisciplinar. Por lo tanto, como hemos podido ver las implicaciones de la confluencia de las diferentes disciplinas en el proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita y que por tratamientos reduccionistas, al considerar una u otra disciplina, se impide lograr el objetivo de una enseñanza eficaz.

Así pues, cabe señalar que la didáctica de la escritura se nutre de la confluencia de los marcos teóricos de la lingüística y las disciplinas conexas y la psicología del aprendizaje (cognitivismo, constructivismo e interaccionismo) como lo vemos en las siguientes tablas:

Tabla N° 23: Ciencias del lenguaje e implicaciones didácticas en la expresión escrita

Marco teórico	Concepción de la lengua/Concepción de la escritura	Implicaciones didácticas en la expresión escrita ¿Qué es enseñar a escribir?
Psicolingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Es una actividad mental. • Se adquiere mediante procesos mentales. • Distinción entre adquisición de la LM y el aprendizaje de la LE. • Escribir es una actividad mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto se compone mediante procesos mentales. • Atender a los procesos mentales (planificación, textualización y revisión). • Atender al procesamiento de la información (cómo percibir, almacenar y recuperar la información). • Desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.
Sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua no es estándar. • Las variedades lingüísticas (diatópica, diafásica y diastrática). • Relación entre forma del discurso y conducta social. • Consideración de las implicaciones socioculturales del uso lingüístico. • Escribir es un medio de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la muestra de lengua real. • Atender a la variación lingüística. • Atender a la adecuación. • Trabajar por simulación y mediante la interacción con diferentes interlocutores.
Lingüística del texto	<ul style="list-style-type: none"> • El texto como unidad comunicativa. • Propiedades de textualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar el texto como unidad de trabajo en el aula de lenguas (en las actividades de pre-redacción y de redacción). • Realizar actividades de propiedades del texto. • Realizar actividades de estructuras textuales.
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua es un medio de comunicación. • La lengua en contextos concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender la lengua usándola. • Abordar la lengua de modo concreto. • Usar muestra de lengua contextualizada (comprensión y producción). • Atender a la situación comunicativa de los enunciados. • Atender a los géneros discursivos.

Como acabamos de ver, los requisitos para la enseñanza de la expresión escrita consisten; primero, en apoyarse en la composición escrita como actividad mental, con atención a los procesos mentales, al procesamiento de la información y al desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Segundo, fundamentarse en una muestra de lengua real con atención a la variación lingüística y por lo tanto a los géneros discursivos y a la interacción en el aula. Tercero, usar el texto como recurso didáctico auténtico, con atención a las propiedades y estructuras textuales y por último, usar la lengua escrita en contexto.

Tabla N° 24: Teorías de aprendizaje e implicaciones didácticas en la expresión escrita

Marco teórico	Concepción del aprendizaje de la lengua/Concepción del aprendizaje de la expresión escrita	Implicaciones didácticas en la expresión escrita
El cognitivismo	<ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere y aprende la lengua: • Por medio de la actividad mental. • Por medio de los procesos cognitivos. • Por medio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la actividad mental (los procesos de comprensión y de producción). • Énfasis en la variable afectiva (escritura extensiva y los proyectos). • Adopción del enfoque procesual. • Desarrollo de las habilidades de escritura. • Desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.
El constructivismo	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso activo de construcción y reestructuración del conocimiento. • Se aprende la lengua mediante la experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendiz en el centro del proceso enseñanza/aprendizaje. • Aprendiz responsable de su aprendizaje. • Escritura significativa:(funcional). • Se aprende a escribir escribiendo. • Se aprende a escribir aplicando estrategias.
El interaccionismo	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua se aprende por medio de la comunicación y la interacción significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprende mediante la interacción (la escritura como medio de comunicación). • Atender a la audiencia. • Fomentar la interacción en el aula. • Organizar la clase en parejas o en grupos (trabajo cooperativo).

Como lo observamos a través de las teorías de aprendizaje, la enseñanza de la expresión escrita ha de basarse, por un lado, en el desarrollo de los procesos mentales del aprendiz mediante el uso acertado de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y por otro, en el fomento de la interacción para una escritura como medio de comunicación.

Tabla N° 25: Enfoques de enseñanza y didáctica de la expresión escrita

Enfoques de enseñanza	Concepción del proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua y de la expresión escrita	Implicaciones didácticas en la expresión escrita
El enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Se enseña y aprende la lengua como medio de comunicación. • Enseñar y aprender a escribir para comunicarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se escribe para comunicarse. • Énfasis en la situación comunicativa. • Énfasis en la tipología textual y el género discursivo. • Actividades para la comunicación.
El enfoque por tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Se enseña y aprende la lengua comunicando. • Se aprende a escribir comunicando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprende la lengua mediante tareas comunicativas. • Énfasis en los géneros discursivos como unidad de aprendizaje. • Tareas y proyectos.

En definitiva, tras el análisis que hemos elaborado y teniendo en cuenta las carencias que hemos señalado, resulta imprescindible que se tomen medidas para responder a las exigencias de los postulados teóricos de la reforma educativa.

Por ello, se han de adoptar las siguientes recomendaciones para la enseñanza de la expresión escrita como principios de punto de partida:

- Tener en cuenta qué se entiende por escribir (actividad mental, proceso complejo y medio de comunicación)
- Focalizarse en el escritor, en el texto y en el lector;
- Privilegiar el texto como muestra de lengua para trabajar el lenguaje escrito, sea en las actividades posibilitadoras sea en las actividades comunicativas;
- Las consignas han de responder a las exigencias del texto instruccional (Precisión y claridad) ;
- Las consignas han de responder a las exigencias de la composición escrita (la situación comunicativa);
- Distinguir entre la enseñanza de la expresión escrita para niveles iniciales e intermedios;
- Privilegiar actividades atractivas y motivacionales para nivel inicial (actividades lúdicas);

- Trabajar el proceso de escritura en actividades de pre-escritura (preparar a la escritura mediante escritura y reescritura);
- No pasar directamente a la escritura del texto completo;
- Escribir en clase/en pareja /en grupos;
- Usar pautas y material de ayuda (fichas y hojas para pensar y de redacción);
- Trabajar de modo integrado (escuchar, hablar, comprender y escribir);
- Trabajar en secuencias didácticas;
- Usar un sistema iconográfico para las consignas en los manuales con el fin de descartar las ambigüedades en las consignas;
- Evitar las actividades analíticas de saberes lingüísticos sueltos y fragmentados.

8.4.1. Actividades posibilitadoras de pre-redacción

Este entrenamiento puede abordar la palabra, la oración, el párrafo o el texto entero. Este tipo de actividades ha de realizarse en un tiempo relativamente corto, para no crear aburrimiento. A este respecto, se puede ofrecer en una sesión de clase variadas actividades con relación a un elemento o dos. Recomendamos también que no se diversifiquen los temas en una sesión de clase por el riesgo de dispersar la atención de los alumnos. Para tal efecto podríamos ver los siguientes tipos de actividades:

8.4.1.1. Las actividades a nivel de la palabra

Respecto a la palabra conviene notar que para la redacción de los textos, es imprescindible que se trabaje el léxico en contexto. Por ello, se recomienda resolver las dificultades del manejo del léxico en el texto y a través de las estrategias de inferencia apoyadas tanto en el co-texto como en el contexto y en el diccionario como último recurso a menos que se trate de actividades basadas específicamente en el diccionario. Esta opción permite al aprendiz acercarse al sentido de las palabras y no sólo al significado. De hecho, dada la importancia del dominio del léxico en la expresión escrita, resulta imprescindible contar con su enseñanza para descartar bloqueos que pueden surgir por carencias léxicas. Las actividades respecto al desarrollo del caudal léxico son muy variadas de las cuales citamos algunos ejemplos:

- *Corregir los homófonos y parónimos*: como es sabido, los homófonos son palabras que se pronuncian igual, pero son de diferente significado y ortografía, mientras que los parónimos, se pronuncian con mínimas diferencias que pueden tocar una vocal o una

consonante. En efecto, son estas semejanzas en la pronunciación que crean confusiones en los alumnos al escribir, como lo observamos en la siguiente actividad:

Pon una cruz para indicar si las palabras subrayadas están bien o mal escritas.	Bien	Mal
Tiene <i>acerca de</i> veinte años de experiencia.		
Habló mucho <i>a cerca de</i> su negocio.		
El profesor pide si el trabajo está <i>echo</i> .		
Al enfadarse, <i>hecha</i> todo por la ventana.		
<i>Ajito</i> la salsa y al final le incorporo un <i>agito</i> .		
Por la mañana <i>hojeo</i> sólo los titulares.		
Por la tarde <i>ojeo</i> todo el periódico.		

-*Inferir el sentido por medio del contexto y el co-texto*: este tipo de actividades permite al alumno apoyarse en el contexto y el co-texto y por lo tanto, alejarse un poco del diccionario dado que ofrece sólo el significado de las palabras al margen de toda referencia al sentido. Estas actividades podrían ser un vacío de palabra con elección múltiple en las que el alumno tiene que matizar entre las diferentes palabras que se le ofrecen. Se puede recurrir a esta opción también en las actividades de aprendizaje de los conectores, como ejemplo de este tipo de actividades presentamos la siguiente muestra:

<ul style="list-style-type: none"> • Trata de leer el texto y, sin usar el diccionario, da el significado de las siguientes palabras: <i>Vísperas</i>, <i>despedida</i>, <i>sabrosa</i>. <p>A <i>vísperas de la despedida</i></p> <p>Doña Rosita ha hecho esta noche una sabrosa cena para despedirse de unos huéspedes extranjeros que se marcharán mañana a su país.</p> <p style="text-align: right;">M. Yasri “Buen viaje” (1994-1995: 76)</p>

Así que, como lo vemos con un fragmento de un texto tan corto podemos encontrar una variedad de posibilidades para desarrollar la habilidad de los alumnos para liberarse del diccionario y poner en juego su reflexión para poder inferir el significado o el sentido de las palabras.

- *Reemplazar palabras comodines*: este tipo de actividad consiste en eliminar las palabras

comodines como hacer, tener, cosa y sustituirlas por otras más precisas y específicas, estas actividades conciencian más el aprendiz respecto a la importancia de la precisión de la palabra.

- Lee el siguiente texto y sustituye las palabras comodín por otras más precisas.

A pesar de que no tenían mucho dinero, los amigos de Anna decidieron hacer la fiesta de cumpleaños para su amiga. Para ello, hicieron la comida de la cena, trajeron un gran pastel y le ofrecieron muchas cosas.

- *Relacionar palabras con definiciones:* en vez de recurrir al diccionario, se puede ofrecer unas definiciones o explicaciones según el contexto en el que se ubica la palabra y pedir al alumno que busque la palabra correspondiente en el texto.

- Lee las siguientes explicaciones y señala la palabra correspondiente del texto.

Disminución negativa, inalámbrico, evaluación escolar, eventualmente.

Malas calificaciones. Si en el pasado, tu hija era una buena estudiante, pero últimamente sus calificaciones han empeorado, es probable que el uso del celular esté afectando su concentración.

Adolescentes adictos al celular

<https://laopinion.com> por virginia Gaglianone 22 de enero de 2015

8.4.1.2. Las actividades a nivel de la oración

- *Actividades oracionales:* Respecto a la oración, se puede proporcionar una multitud de actividades como las de relacionar, ampliar, completar, ordenar oraciones. Este tipo de actividades ofrece al alumno la oportunidad de manejar más tarde las oraciones en el proceso de textualización.

- *Relacionar oraciones:* es preferible que la actividad se desarrolle en el marco de un texto, es decir, relacionar oraciones de un texto y luego ordenarlas, como lo ilustramos en el ejemplo siguiente:

- Relaciona las siguientes oraciones de la receta con palabras de enlace.

Ensalada de frutas de cuenca

Picar las rodajas de piña;

Lavar y troceas los fresones;

Pelar y cortar las manzanas y los plátanos en daditos;

Exprimir el zumo de las naranjas;

Poner la fruta troceada en un bol, espolvorear con el azúcar y la ralladura de limón.

Cocina fácil, ensaladas

-*Trabajar la cohesión*: las actividades de cohesión permiten resolver dificultades de comprensión y de expresión como por ejemplo relacionar un texto mediante los elementos cohesivos, seguir hablando del mismo tema sin redundancia usando la elipsis, la anáfora, la catáfora los conectores, la hiperonimia y la hiponimia como lo vemos en el siguiente caso.

- Lee el fragmento del texto y di ¿Cuál es el punto común entre estos animales?
Aunque sea difícil no te vayas del zoo sin fotografiar algunas aves, como los avestruces, y especialmente las águilas y los buitres, porque son especies en peligro de extinción, y no tendrás muchas oportunidades de verlos en libertad.

M. Baralo y otros. (2012): *Vocabulario*. Avanzado B2

8.4.1.3. Las actividades a nivel del párrafo

Estas actividades, en un primer plano, permiten al alumno percibir el párrafo como unidad de sentido e identificar la organización del texto (introducción, desarrollo y conclusión); y en segundo plano, percibir la función del párrafo que consiste en estructurar y organizar el texto. Dichas actividades pueden manifestarse en varias formas.

- *Localizar párrafos*: en estas actividades, se presentan los textos en un solo bloque y se pide a los alumnos que localicen y separen los párrafos según requiera el texto. A través de este tipo de actividades, el alumno distingue las diferentes categorías de información, es decir, las que sirven para introducir, desarrollar y concluir un texto.

-*Desarrollar párrafos*: a través de estas actividades, el alumno aprende por un lado, a desarrollar las ideas de un párrafo y por otro, aplicar las reglas de construcción de los tipos de párrafos como los de enumeración, secuencia, comparación/contraste, solución de un problema y (tipos de introducción y de conclusión). A modo de ejemplo, el párrafo de enumeración incluye una enumeración de objetos, hechos o ideas y una frase organizadora Según Serafini (2007) estas frases pueden ser de tres tipos como la presentamos en la actividad siguiente:

- Examina los modelos y trata de introducir una frase, recuento, síntesis o encuadramiento en tu párrafo enumeración.
- *Frase/recuento*: en esta frase organizadora se da el número de los elementos que siguen o preceden como por ejemplo: Me interesa visitar tres países: primero, España por ser un país acogedor; segundo, Italia por ser un país turístico y Japón por la combinación de lo moderno y lo

tradicional de su cultura.

- *Frase/síntesis*: La emigración ilegal se debe a motivos socioeconómicos. Por una parte, las condiciones sociales,.....,.....,..... lo cual acarrea unas muy malas condiciones de supervivencia; por otra parte, el paro y las condiciones laborales desfavorables llevan a los jóvenes a huir de esta realidad tan amarga.
- *Frase encuadramiento*: Las condiciones socio-profesionales tienen varios efectos negativos sobre la salud de los trabajadores. Uno de los más importantes es el estrés.....

M.; T. Serafini (2007) “*Cómo se escribe*”

- *Trabajar frases de transición*: las frases de transición aseguran la coherencia mediante enlaces entre párrafos con variadas funciones. Estas frases pueden indicar adición, contraste, refuerzo de una idea, énfasis en un tema o resultado. Las actividades para trabajar este tipo de frases pueden consistir en localizar, redactar o reconocer la función de las frases de transición.

- Lee las siguientes oraciones y di qué función tienen

1. Contrariamente a lo que acabamos de decir, estas realidades son distintas.(contraste)
2. Asimismo, los que estaban a favor, además, también (adición)
3. Se trata especialmente de las dificultades de expresión en los aprendices principiantes. En particular, especialmente (énfasis en un tema)
4. En consecuencia de su comportamiento, fue despedido. En consecuencia, como resultado de, de hecho (resultado)

- *Trabajar la cohesión*: mediante este entrenamiento, el aprendiz adquiere los mecanismos de cohesión como la referencia exofórica (factores extralingüísticos en el contexto situacional) y la referencia endofórica (la anáfora, la catáfora, la elipsis).

- Di cuántas veces se refiere el autor al gato en el texto y cómo lo hace.

Un gato, el cliente más especial de una carnicería turca

Un gato se convirtió en un especial *cliente* de una carnicería en Turquía. Un video difundido a través de redes sociales muestra como el *animal* apoya las patas delanteras en el mostrador y observa la carne del interior. El vendedor juega a ofrecerle diferentes productos y el *felino* responde con maullidos. Al final *le* corta un trozo de carne y *se* lo lanza al otro lado del mostrador...

Adaptado de El País 24/04/2018

8.4.1.4. Las actividades a nivel del texto

Estas actividades ofrecen la oportunidad de percibir el texto en su globalidad. La manipulación de dicha muestra de lengua servirá, sin lugar a dudas, de modelo para futuras actividades de composición escrita. En efecto, se puede observar una variedad de actividades que atañen a diferentes aspectos como lo vemos en los siguientes modelos:

- *Puntuar un texto*: este tipo de actividades de entrenamiento refuerza las habilidades de ortografía. El apoyo que se ofrece al alumno junto con la consigna le lleva a concentrar su atención en los vacíos y luego en los signos de puntuación para poder justificar su colocación. Este tipo de actividad restringe la actuación del alumno a las directrices que ha de seguir, lo que le permite adquirir un uso razonado y no aleatorio de la puntuación.

- El texto está sin puntuar, trata de colocar los siguientes signos de puntuación en su lugar.

1 punto

1 signo de interrogativo

3 comas

1 dos puntos

1 signo exclamativo

La vecina había salido a saludarla diciendo... ay, menuda barriga tienes...y estás segura de que no será otra niña....

Que sea lo que dios quiera... si viene sano y vivo... niño o niña... debemos aceptar su gracia y su bendición...

Sacado de “El último patriarca” pág. 12 Najat El Hachmi

- *Dar un título a un texto*: En la mayoría de los casos los alumnos tienen dificultades en encontrar el título que hace falta, una de sus estrategias consiste en dar la palabra relativa al tema del texto como por ejemplo “Internet”, “el paro” o “el medio ambiente”. En realidad los alumnos saben de qué tema se trata, pero no perciben lo que se dice acerca del tema. Por consiguiente, este tipo de títulos no atestiguan de una comprensión del texto. Estas carencias se explican por el hecho de que este tipo de actividad se suele proponerse sólo en los exámenes. Esta opción se debe a la concepción simplista que tienen los profesores sobre la atribución o la elección de un título, mientras que dicha actividad necesita una comprensión profunda y una percepción clara de la estructura del texto como resultado de un esmero trabajo a nivel de los párrafos. Esta estrategia de comprensión repercute en las actividades de redacción por la relación que tienen ambas actividades con

la superestructura que se considera como punto de llegada en la comprensión lectora y como punto de partida en la actividad de escritura. En efecto, esta actividad permite a los alumnos percibir la superestructura del texto y la progresión de la información.

- *Ordenar párrafos de un texto*: esta actividad se puede realizar con un texto o con más de un texto a la vez, pero a condición de que sean cortos. Por medio de este tipo de actividades, el alumno aprende a distinguir tanto la estructura del texto como la lógica de su progresión.

- *Completar textos*: en estas actividades, se puede desarrollar cualquier parte del texto (introducción, desarrollo o conclusión), mediante esta ejercitación, el alumno aprende a restringirse a lo previamente redactado y por ello, ha de releer varias veces los fragmentos previos para poder seguir el hilo del texto que tiene que completar y por lo tanto asegurar la continuidad del texto. Este vaivén de las lecturas concienciará al alumno de que la composición de los textos es una actividad recursiva.

- *Transformar un texto en un plan y viceversa*: lo más habituales que el alumno redacte a partir de un plan, mientras que hacerlo a la inversa, puede tener implicaciones muy provechosas. Primero, para llegar a hacerlo, se requiere pasar por un análisis del texto que consiste en localizar tanto las ideas principales como las secundarias, luego quitar los detalles que no pueden colocarse en un plan. Todas estas estrategias de elaboración de los planes a partir de un texto, ofrece la oportunidad al alumno de ver cómo se convierten los planes en textos.

- *Transformar un texto*: como actividad de pre-redacción, se puede transformar textos a partir de la modificación de ciertos elementos que conforman la situación comunicativa. De hecho, se propone un texto y se pide a los alumnos que lo transformen apoyándose en diferentes perspectivas (audiencias, propósitos, géneros discursivos). Estas actividades dan la oportunidad al alumno de ver que los textos dependen de dichas variables y cómo pueden cambiar con la modificación de un solo elemento como la audiencia. En efecto, no resultan los mismos textos, cuando se trata de la correspondencia profesional o personal, de un artículo periodístico y otro científico, cuando el propósito es denunciar y cuando se trata de defender. También, se puede aprovechar esta estrategia pidiendo a los alumnos que escriban sobre el mismo tema pero con diferentes perspectivas, lo que permite percibir las peculiaridades de los textos a pesar de que se trate del mismo tema.

8.4.2. El desarrollo del proceso de composición en clase de expresión escrita

Tras la puesta en práctica de una gama de actividades posibilitadoras, los alumnos están dispuestos a enfrentar la redacción de los textos, dado que tienen los ingredientes necesarios para desenvolverse en la actividad.

8.4.2.1. El proceso de planificación

Este proceso permite a los alumnos acercarse al tema de expresión escrita, estudiar el enunciado de la consigna y explorar el tema para recuperar la información pertinente. De este modo, se seleccionan los diferentes conocimientos que han de movilizarse con vistas a fijar los objetivos de modo consciente para el logro de las metas por medio de las respectivas estrategias de producción textual.

8.4.2.1.1. La exploración del tema

Explorar el tema de una expresión escrita precisa de competencias de lectura para poder comprender e interpretar¹³³ la consigna de escritura. Para ello, se requieren actividades de entrenamiento que incluyen estrategias propias a la lectura tales como la lectura atenta, lectura en voz alta por el profesor y el subrayado como procedimiento para localizar, llamar la atención, relacionar las palabras clave relativas tanto a los temas como a los textos y a mantener la memoria de trabajo activa. Estas estrategias ayudan a los alumnos en la orientación de su atención hacia lo esencial para la comprensión de los propósitos de las consignas y la activación de los conocimientos previos relativos a los requerimientos de los textos y a localizar de modo preciso las demandas de las consignas.

Para ello, se puede optar por varios procedimientos, pero con la condición de que el alumno sea activo. A pesar de que, la mayoría de los profesores lo consideran como pérdida de tiempo, lo ideal, sería que los alumnos negocien los temas de escritura. Este procedimiento garantiza una variedad de provechos; por un lado, da la sensación al alumno de que participa en la toma de decisiones, lo que favorece una libertad de expresión que puede fomentar la motivación de los alumnos. Por otro lado, como los temas de los textos no están definidos previamente, el profesor no podrá preparar ni los planes, ni los textos, estos se harán realmente en clase y por los alumnos. Por consiguiente, el profesor

¹³³ Según comentan profesores de filosofía y de matemáticas en el sistema educativo argelino, uno de los retos al cual se enfrentan los profesores en su evaluación es la comprensión de las consignas por sus alumnos dado que, en gran medida, los fracasos en las respuestas de los alumnos se deben a la mala comprensión de la consigna.

aprenderá a escuchar a sus alumnos y llevarles a expresarse a su propio ritmo para que activen sus procesos de composición, seleccionen y pongan en marcha las estrategias conforme a sus necesidades y metas y al mismo tiempo se den cuenta de sus carencias e intenten compensarlas. Esta aproximación se justifica por el hecho de considerar la negociación del tema como objetivo fundamental.

Para la exploración del tema se puede abordar a partir de los siguientes aspectos:

i. Negociación del tema: se puede proponer un tema como por ejemplo “internet” y los alumnos van sacando las posibles propuestas al respecto: el impacto de internet en los jóvenes, los beneficios de internet en los estudios, el peligro de internet en la educación del niño, la adicción a internet, las redes sociales, un mundo sin internet. Con esta actividad, los alumnos reflexionan sobre el tema y las posibles perspectivas desde las cuales se pueden abordar con toda libertad. Esta actividad puede permitir que la clase se transforme en un taller de escritura en el cual se traten más de un tema según las necesidades y motivaciones de los alumnos.

ii. Consignas y propósitos: se proponen varias consignas sobre el mismo tema y se pide a los alumnos que distingan las diferentes finalidades de las consignas, este trabajo permite a los alumnos concentrar su atención, analizar las consignas, fijar los objetivos y las intenciones de las consignas, como modelo presentamos los siguientes ejemplos:

- Consigna N° 1: Escribe un artículo sobre el impacto de internet en los jóvenes en la revista escolar.

El propósito del escrito es *informar* a los alumnos (revista escolar). El impacto puede ser positivo o negativo, pero como se trata de publicar el artículo en la revista escolar, se debería llamar la atención también sobre los aspectos negativos.

- Consigna N°2:Prepara por escrito un discurso sobre los beneficios de internet en los estudios para participar en un debate en un programa radiofónico juvenil. Al final del programa tienes que entregar el texto por escrito para que se inserte en los archivos de la radio.

Debido al debate, el propósito del texto es *defender* y *argumentar* los beneficios de internet.

- Consigna N° 3: En una campaña contra el peligro de internet en la educación del niño, escribe eslóganes de alerta a los padres y a los niños. *Advertir* a la sociedad del peligro.

- Consigna N° 4: Escribe un decálogo anti adicción a internet en forma de cartel y colócalo en la pared de la clase. *Prescribir* un uso adecuado y razonable de internet.
- Consigna N°5: Redacta eslóganes para una campaña contra el uso abusivo de las redes sociales
- Consigna N°6: Anota en tu diario, tras experimentar una semana sin internet, ¿Cómo viviste durante estos días en un mundo sin internet? *Relatar* los sucesos de los días sin internet.

Con este tipo de actividades, los alumnos se dan cuenta de que se puede escribir con diferentes intenciones sobre el mismo tema, pero lo más importante en esta estrategia de enseñanza es que los alumnos aprendan a analizar las consignas para percibir los propósitos de los textos y distinguir unos y otros requerimientos de los diferentes textos que se han de escribir.

8.4.2.1.2. El análisis de las consignas

Enseñar a los alumnos a analizar los enunciados del discurso instruccional consiste en enseñarles a descomponer el enunciado en fragmentos para resaltar las relaciones entre sus partes y por lo tanto descubrir el mensaje que se quiere transmitir. Esto, les permite percibir los propósitos de los textos y fijar los objetivos, seleccionar las estrategias que deberían adoptar. Como lo vamos a ver en los siguientes ejemplos:

-Consigna N° 4: Escribe un **decálogo anti adicción a internet** en forma de **cartel** y colócalo en la pared de la clase. *Prescribir* un uso adecuado y razonable de internet.

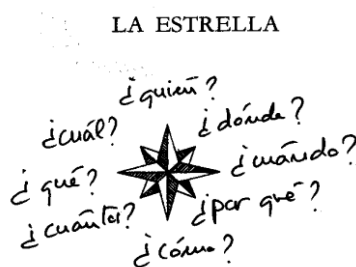
En este análisis se puede usar diferentes estrategias como el subrayado, la estrategia de la estrella o las 6Q. Pues, al separar las palabras clave mediante el subrayado, primero se llama la atención de los alumnos sobre dichas palabras y se les incita a reflexionar al respecto. Además, el uso de los colores lleva a los alumnos a considerar distintamente dichas palabras. Por consiguiente se analizan las palabras del modo siguiente:

- **Decálogo**: género discursivo. Normas o consejos básicos para realizar alguna actividad
Características discursivas: uso de imperativo, uso de oraciones exhortativas, número definido de enunciados, enunciados numerados.
- **Anti adicción a internet**: contra la adicción, consejos para evitar la adicción, conductas y comportamientos a adoptar para alejarse de la adicción.
- **Cartel**: canal. La presentación del documento, título, tamaño, letra.

- **En la pared de la clase:** la audiencia, los lectores son los alumnos y profesores. También se puede usar las 6Q: *Qué:* decálogo anti adicción a internet, *quién:* para los alumnos y profesores, *cuándo:* válido para todo momento, por *qué:* por la necesidad de prescribir un uso razonado, *cómo:* en forma de cartel, *dónde:* en clase.

De igual modo se puede usar la estrella en la exploración del tema de la redacción

Figura N° 8 La estrella



D. Cassany (1993:64)

El uso de la estrella en las actividades de lectura puede contribuir a su transferencia a las actividades análisis de las consignas y de la exploración de los temas en general.

8.4.2.1.3. La generación y organización de ideas

Para la generación de ideas se puede adoptar las diferentes estrategias como la lectura de temas relacionados, el uso de todo tipo de material impreso (imágenes, publicidad, carteles) el uso de los mapas conceptuales y el uso de las preguntas de la estrella.

8.4.2.2. El proceso de textualización

En la textualización es necesario que los alumnos se acostumbren a textualizar a partir de la configuración pre-lineal. Esta premisa, impone primero, que los alumnos tengan planes y segundo, se les concienie de las implicaciones de esta estrategia en la elaboración de sus textos. Como estrategia de textualización eficaz, se reescribe la idea del plan y se intenta desarrollarla. Asimismo, los párrafos son distinguibles, dado que se han categorizado las ideas y se han marcado los párrafos en el plan. También, es de suma importancia concienciar a los alumnos de que la escritura es una actividad recursiva, por lo tanto, los profesores han de asegurar este vaivén en la redacción de los textos. Los alumnos tienen que releer cada poco para poder seguir redactando y ajustar lo que se va a decir con lo previamente redactado. En la textualización, se atienden el nivel oracional y el supraoracional, de hecho, se trabajan la cohesión, la coherencia y la estructuración de los párrafos y de los textos.

i. *Tipos de párrafos*: generalmente, los alumnos no prestan atención a las peculiaridades de los párrafos¹³⁴. Para desarrollar esta habilidad se debe recurrir a las estrategias de lectura, porque distinguir los tipos de párrafos en la actividad de lectura, les hace concienciar de ello, y repercute positivamente en la escritura. Este elemento puede referirse a tipos de párrafos como párrafo enumeración, párrafo recuento y párrafo síntesis como puede tocar también a los tipos de introducción o de conclusión,

ii. *Estructuras textuales*: estas son también una forma de estructurar la información, son opciones que el alumno debe dominar para poder seleccionar la estructura (causa-consecuencia, problema-solución) que corresponde a sus metas y perspectivas.

8.4.2.3. El proceso de revisión

El proceso de revisión permite a los alumnos evaluar tanto el producto como el proceso de su elaboración. De hecho, se identifican y localizan los fallos y se efectúa las correcciones necesarias. Estas correcciones se hacen por medio de la sustitución, eliminación de los errores y reformulación de los fragmentos o textos.

Hacer revisar a los alumnos, los propios textos, requiere que se adopten ciertas exigencias como la comparación con los planes y con los textos intermedios mediante la adopción de una revisión selectiva, de modo que se revisan los textos y se detectan los fallos a medida que se relee reiteradamente. Para una revisión acertada, se recomienda la revisión colaborativa, esta práctica permitirá a los alumnos a esforzarse en la composición para que no se les critique el texto por los demás alumnos. Se recomienda también que se aplique la evaluación sumativa de los textos tras la revisión y la corrección de los textos por el alumno; primero, por el impacto de la evaluación formativa en la mejora de los textos y segundo, por la conciencia que tomen los alumnos respecto a la necesidad de la corrección de sus textos para aprender a escribir. En efecto, es cierto que este trabajo necesita mucho tiempo y mucha dedicación para que se lleve a cabo, pero merece subrayar que es uno de los caminos más seguros para aprender a escribir a medida que se escribe se aprende léxico y gramática.

¹³⁴ Para más detalles sobre este tema remitimos a M.; T. Serafini (2007).

8.4.3. La elaboración de material de apoyo

El material de apoyo es un recurso que se pone a disposición del alumno para que pueda llevar a cabo su actividad. Este material puede reemplazar en gran medida la intervención desmedida del profesor en el aula. Asimismo, puede sustituir la técnica de pregunta-repuesta que adoptan los profesores en el desarrollo de sus clases de expresión escrita. El material de apoyo hace perceptible la complejidad del proceso de escritura y puede incluir entre otras las siguientes pautas:

-Pautas para el desarrollo de la composición escrita: el profesor puede elaborar el decálogo del buen escritor para que sus alumnos lo puedan consultar en todo momento. Este material que les servirá de guía para encaminar la producción textual, puede diseñarse y elaborarse como fichas o carteles pegados en las paredes de la clase por los alumnos mismos.

- Hojas o fichas para pensar:

<ul style="list-style-type: none">• Antes de redactar tu texto, trata de responder a las siguientes preguntas <ol style="list-style-type: none">1. ¿Sobre qué tema voy a escribir?.....2. ¿Qué voy a decir acerca del tema?.....3. ¿Quién soy como escritor?.....4. ¿A quién escribo?.....5. ¿Para qué escribo?6. ¿Qué sé yo sobre el tema?.....7. ¿Qué conocimientos tengo sobre el tipo de texto?.....8. ¿Qué conocimientos tengo sobre el género discursivo?.....

- *Hojas de desarrollo de las ideas principales:* el desarrollo de las ideas principales, permite al aprendiz manipular el texto y ensanchar las ideas que configuran el plan. También, se le ofrece la oportunidad de enlazar las ideas de modo coherente y cohesionado. Asimismo, se trabajan las oraciones de transición que conectan los párrafos.

Desarrollo de las ideas principales 1ª idea:.....

las respectivas consecuencias en la casilla de la derecha.	
El fracaso escolar	
Causas	Consecuencias
1	A
2	B
3	C
4	D
2. Escoge una opción para organizar tu redacción: -Opción 1: 1, a, 2, b, 3, c, 4, d. -Opción 2: 1, 2, 3, 4, a, b, c, d.	

- *Pautas de revisión*¹³⁵: como estrategia de revisión, estas pautas se pueden presentar en forma de preguntas sobre los aspectos que se deben tomar en cuenta a medida que se redacta. Dichas preguntas tienen la función de guiar la revisión al no tener suficiente experiencia en la revisión de los textos.

Conclusión

Como conclusión del presente capítulo, podemos decir que las carencias de la práctica didáctica de la expresión escrita en el aula de ELE tanto para el segundo curso como para tercero se ubican en los tres niveles: las consignas, el desarrollo del proceso de escritura y el ambiente del aula conformado por el ambiente físico del aula y los roles tanto del profesor como de los alumnos.

Primero, las consignas presentan insuficiencias respecto a los elementos básicos del discurso instruccional propio a la expresión escrita como la instrucción y la situación comunicativa. Este tipo de consignas crea dificultades de comprensión y de interpretación y asegura una producción de textos artificiales, lo que impacta negativamente la puesta en marcha del proceso de composición y el desarrollo de la producción textual.

El desarrollo del proceso de composición escrita se ve alterado por unos desajustes en cuanto a la implementación de los procesos de planificación, textualización y revisión. Debido a las carencias de las consignas y al rol principal que desempeñan los profesores, la exploración del enunciado se ve disminuida y superficial, lo cual impide al alumno activar sus procesos mentales para procesar la información pertinente del texto que tiene que

¹³⁵ Véase la parrilla de autoevaluación de la expresión escrita en árabe lengua extranjera Nivel A2+ (MCER) elaborada por Fernando Ramos López de la universidad de Alicante. Disponible en <https://rua.ua.es/.../Parrilla%20autoevaluacion%20expresion%20es>.

producir. De hecho, resulta imposible adecuar ente el espacio conceptual y el retórico para fijar sus objetivos y seleccionar las estrategias adecuadas para el logro de sus metas.

La gestión de la textualización por los profesores limita la contribución del alumno en dicho proceso y por lo tanto impide el desarrollo de sus habilidades de textualización. A este efecto, se deja de lado todo tipo de estrategias cognitivas como las lecturas recursivas, intermedias y metacognitivas de supervisión como las de comparación, verificación y evaluación y se restringe la actividad del alumno en la textualización a dar respuestas con frases sencillas. De hecho, estos modos de actuar llevan a los profesores a elaborar textos sin que sus alumnos sean conscientes de la actividad de composición.

Por lo que se refiere al proceso de revisión, registramos un descuido total, los textos producidos, redactados por los profesores en clase; con mínimo aporte de los alumnos, se consideran finalizados. De allí, observamos que se hace más hincapié en el producto que en el proceso de redacción. Además, el ambiente del aula impide un desarrollo acertado del proceso de composición, primero por la disposición en fila horizontal de los alumnos para la clase de expresión escrita que está conforme con los principios de una clase de trabajo cooperativo y segundo por no disponer de ningún material de apoyo.

Pues, tomando dichos aspectos del desarrollo de las clases de expresión escrita, podemos decir que, en realidad se ha escrito textos, pero no se ha desarrollado el proceso de escritura. La insignificante participación de los alumnos y limitada a las respuestas espontáneas aparta toda reflexión estratégica en la elaboración de los textos, por lo tanto se han escrito textos sin que los alumnos sean conscientes del proceso de composición. Como resultado a esta práctica, los alumnos no perciben por qué se escribe el texto de tal y no de otro modo, dado que no han fijado metas que tenían que lograr mediante un uso acertado de las estrategias sean cognitivas o metacognitivas de modo consciente; los únicos que tenían los objetivos claros eran los profesores. A este efecto, notamos que el énfasis está en el producto y no en el proceso de composición, lo que no corresponde ni al enfoque por tareas ni al enfoque procesual. Esta práctica didáctica se debe a los vacíos en los planes curriculares, a la ausencia de orientación que hemos registrado en las guías del profesor y la mala programación en los manuales.

Como alternativa a los resultados del tratamiento didáctico de la expresión escrita que hemos observado a largo de nuestro trabajo, proponemos que se tome en cuenta la

aproximación a la expresión escrita a partir de una visión interdisciplinar. Esta aproximación apoyada en lo que se entiende por “escribir” y por lo tanto en unos principios fundamentales relativos a los componentes de la actividad de escritura y las modalidades de su enseñanza requiere un planteamiento esmeradamente coordinado desde los planes curriculares hasta la práctica didáctica del aula.

Concretamente, hemos distinguido dos fases fundamentales en la aproximación a la didáctica de la composición escrita en el aula; primero, el desarrollo de las actividades posibilitadoras consideradas como pasos que preparan a los alumnos a enfrentar la actividad de composición y segundo, el desarrollo del proceso de escritura en el transcurso de la producción textual.

En la primera fase, el desarrollo de las actividades posibilitadoras como su denominación lo indica, consideradas como actividades de entrenamiento, se debería abordar la lengua escrita a cuatro niveles: la *palabra* para aumentar el caudal léxico y entrenar a los alumnos a seleccionar el léxico y ofrecer legibilidad en sus textos, la *oración* para afianzar las normas del sistema de la lengua meta y por lo tanto los mecanismos de coherencia y de cohesión, el *párrafo* para percibir la organización de las unidades temáticas del texto y el *texto* como último eslabón que conduce a la redacción de textos apropiados a los diversos contextos que se pueden ofrecer.

En la segunda fase, el desarrollo del proceso de escritura que abarca por un lado, los procesos de planificación, textualización y revisión en los cuales se pone el énfasis en la actividad consciente del alumno y por otro, la elaboración del material de apoyo para el seguimiento y la autoevaluación del proceso de escritura.

Conclusión general

Para concluir, conviene subrayar los aportes tanto de la lingüística y de las disciplinas conexas como de las teorías de aprendizaje en la evolución del proceso enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la configuración del marco teórico de la expresión escrita. Como lo hemos subrayado en la parte teórica, las preocupaciones por lo que es una lengua y cómo se aprende, llevan a los estudiosos a considerar la lengua y su proceso enseñanza/aprendizaje desde varias perspectivas en consonancia.

Esta revolución lleva a los estudios lingüísticos del siglo XX a aproximarse a la lengua como actividad mental y como medio de comunicación y el texto como unidad de análisis. Las implicaciones de estos postulados llevan a la escuela a apartarse de la lengua estándar y neutra para desplazarse hacia una lengua más funcional y acorde con la realidad social mediante la adopción del texto como muestra real en el proceso enseñanza/aprendizaje. Por su parte, la psicología del aprendizaje se inclina por nuevos postulados que se aproximan al aprendizaje de la lengua desde una perspectiva cognitiva y sociocognitiva que pone el énfasis en la actividad mental del sujeto y su entorno.

La confluencia entre las teorías lingüísticas y las teorías de aprendizaje han tenido unas implicaciones trascendentales en el proceso enseñanza/aprendizaje tanto de las lenguas extranjeras como de la composición escrita. En efecto, tales postulados teóricos desembocan en la adopción del enfoque procesual en la aproximación didáctica a la expresión escrita. De hecho, al apartarse del énfasis en la gramática y el código escrito como únicos componentes de la expresión escrita y considerando la confluencia de las diferentes dimensiones (cognitiva, lingüística, textual y discursiva) de la producción textual, esta nueva tendencia requiere movilizar tanto los procesos mentales como las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la actividad de escritura. Tales tendencias justifican, en parte, la adopción de la nueva reforma educativa en Argelia que aborda la educación desde una perspectiva holística.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los resultados de nuestra investigación respecto a los aportes de la nueva reforma educativa en la aproximación didáctica a la enseñanza de la expresión escrita evidencian la adhesión de la reforma a los nuevos postulados teóricos de las ciencias del lenguaje y a las nuevas teorías de aprendizaje. De esta adhesión, como lo confirman los resultados de los análisis que hemos realizado, se percibe la intención en los planes curriculares, mientras que la puesta en práctica de dichas intenciones en las guías del profesor,

los manuales y en la práctica didáctica del aula queda ambigua y corrobora una incoherencia entre las diferentes fases del proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita.

Primero, los resultados del análisis de los planes curriculares revelan que ambos documentos oficiales no se conforman por la misma estructura. Pero, a pesar de las carencias y ambigüedades que presentan ambos planes, podemos decir que el plan curricular del segundo curso adopta concretamente el enfoque procesual de la composición escrita.

La inclinación por el proceso de escritura en el plan curricular del segundo curso se percibe de modo implícito y explícito. Primero, aparece por inferencia, es decir, mediante los objetivos relativos al proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua española que corroboran un énfasis en el uso comunicativo de la lengua tanto para la lengua oral como para la lengua escrita y en el desarrollo de las estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas.

Segundo, de modo explícito, mediante el objetivo de la expresión escrita que aborda la enseñanza de la producción textual partiendo de su complejidad y su dimensión interdisciplinar conformada por los diferentes saberes (saber, saber hacer y saber ser), es decir, las propiedades y estructuras textuales, el proceso de escritura y el desarrollo de la autonomía. Respecto a la metodología, se postula que se aprende a escribir mediante la adopción del proceso de escritura y las estrategias del lenguaje escrito.

Sin embargo, en cuanto a los contenidos de enseñanza, se confirma un énfasis en los contenidos funcionales propios a la lengua oral y las estrategias de aprendizaje, se evidencian también, un desatendido de las propiedades textuales y de los contextos y las esferas de producción textual, unas carencias respecto a las estrategias de escritura, además de la omisión de las actitudes positivas hacia la cultura escrita.

Por lo que se refiere al plan curricular del tercer curso, se confirma un descuido total respecto a la aproximación didáctica a la composición escrita. A nivel de la formulación de los objetivos se percibe la expresión escrita por inferencia dado que no se le dedica objetivos propios. Respecto a los contenidos, se pone más énfasis en los contenidos funcionales de la destreza oral, además, no se especifican los contenidos procedimentales conformados por el proceso de composición y sus respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas, la metodología de enseñanza de la expresión escrita parece poco explícita e insignificante. Todo aquello, deja la actuación didáctica en la clase de expresión escrita a cargo del profesor. Por consiguiente, dicho plan curricular no puede considerarse como documento que facilita la

puesta en práctica de la actuación didáctica del proceso enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita.

En resumen, podemos decir que en el plan curricular del segundo curso, la aproximación didáctica a la expresión escrita se manifiesta en los postulados teóricos, luego de modo específico en el apartado relativo a la expresión escrita. De hecho, pese a las omisiones y ambigüedades, hemos podido observar que se inclina por el desarrollo del proceso de escritura a nivel de los objetivos y la metodología de enseñanza. Mientras que para los contenidos se desatienden las dimensiones textuales y discursivas. Asimismo, los procedimientos de ejecución parecen disminuidos y la evaluación carente de claridad y precisión por la omisión de los criterios de evaluación, además del énfasis en los aspectos lingüísticos. En cuanto al plan curricular del tercer curso, se evidencia un descuido respecto a la aproximación didáctica a la expresión escrita, lo que desprovee la enseñanza de la expresión escrita de una actuación eficaz.

En cuanto a las guías del profesor, es cierto que adoptan la misma estructura en su elaboración pero comprueban un tratamiento deficiente. Los objetivos relativos a la expresión escrita son imprecisos y reducidos, las orientaciones para el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita ponen más énfasis en cómo deberían ser los textos y no en cómo encaminar el proceso de redacción y por último, el material de apoyo resulta ineficaz como recurso didáctico para la producción textual.

Por consiguiente, dadas las restringidas y superficiales orientaciones que se ofrecen a los profesores respecto a la gestión de las clases de expresión escrita, podemos decir que estos documentos oficiales no cumplen la función de guías del profesor que consiste en ayudar al profesor para que lleve a cabo sus clases de expresión escrita de modo eficaz. Por tales razones, dichas guías del profesor no se pueden considerar como documento de apoyo para la enseñanza de la expresión escrita y menos aún desde la perspectiva cognitiva. En definitiva, estas guías y los planes curriculares no convergen en la misma realidad. Ahora bien, es cierto que se percibe la tendencia hacia el enfoque procesual en los documentos oficiales, pero no se pone en juego concretamente mediante los contenidos, la metodología y la evaluación en la aproximación didáctica a la expresión escrita.

En cuanto a los manuales, cabe señalar que tanto las actividades de aprendizaje como la muestra de lengua no pueden favorecer un uso comunicativo de la lengua, y tampoco un dominio de la destreza escrita que requiere de una lengua contextualizada.

Primero, las actividades de aprendizaje se caracterizan por el recurso al ejercicio, a la palabra y a la frase como muestra de lengua y por lo tanto, al uso muy limitado del texto con énfasis en el componente lingüístico, además del descuido del proceso de escritura. Todo ello, confirma una enseñanza de la lengua escrita desvinculada del contexto real, lo que no favorece una adecuada preparación para la puesta en marcha del proceso de redacción por parte de los alumnos.

Segundo, las consignas de expresión escrita presentan insuficiencias, con relación al proceso de escritura, debidas a la desatención y omisión de los componentes constitutivos de las consignas, como la instrucción de la consigna, los propósitos de los escritos, la audiencia, la tipología textual y el género discursivo. Tales insuficiencias en las consignas obstaculizan tanto la comprensión como la actuación del alumno y repercuten negativamente en el proceso de planificación, puesto que no permiten explorar el tema de redacción, tampoco resolver el problema retórico para fijar los objetivos, seleccionar las respectivas estrategias y lograr las metas de modo consciente. Respecto al proceso de textualización, se enfatizan los contenidos lingüísticos, mientras que los contenidos relativos a la competencia textual y discursiva (adecuación, coherencia y cohesión) y la competencia estratégica (selección de las estrategias, determinación de los objetivos, lecturas recursivas y supervisión) se marginan. Por lo que se refiere al proceso de revisión se confirma una omisión recurrente. Este tratamiento de la expresión escrita en las consignas excluye toda oportunidad al alumno de ser consciente de la complejidad que conlleva el acto de escribir para poder llevarla a cabo de modo eficaz.

Tercero, los proyectos de escritura no responden a las exigencias de la concepción del trabajo por proyectos en el marco del enfoque por tareas, razón por la cual, no se puede adoptar la secuencia didáctica para su elaboración. La implementación de los proyectos comprueba también, insuficiencias en cuanto al proceso de escritura tal como para las consignas; se desatienden los propósitos, la audiencia y la tipología textual, mientras que se introducen los géneros discursivos sin enseñanza previa. Por lo que se refiere a la generación de ideas, se opta por proporcionarlas en vez de incitar a los alumnos a generarlas. Asimismo, se registra en la textualización un déficit respecto a la adecuación y a la coherencia, además, se omiten las lecturas intermedias, tampoco se alude a la revisión y la supervisión de los textos.

Cuarto, la autoevaluación no se centra en el proceso de escritura ni en las estrategias de elaboración de los textos, sino en el producto final. Así que, tomando en consideración las mencionadas insuficiencias, podemos concluir que no se hace cargo del proceso de escritura de

modo efectivo en los manuales del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria en la nueva reforma educativa.

Y por último, a nivel de las clases de expresión escrita, como lo hemos observado, las carencias se ubican a tres niveles: las consignas, el desarrollo del proceso de escritura y a nivel del ambiente del aula conformado por el ambiente físico del aula y los roles tanto del profesor como de los alumnos. Respecto a las consignas, podemos decir que son parecidas a las de los manuales, carentes de los componentes fundamentales para la expresión escrita. La puesta en práctica del proceso de escritura en el aula sufre desajustes e insuficiencias debidas a la formulación de las consignas, al rol principal que desempeña el profesor en la elaboración de los textos, al rol limitado a una eventual contribución del alumno. Todos estos elementos desfavorecen la exploración profunda del tema, la activación de los procesos mentales de los alumnos, la puesta en práctica de las respectivas estrategias para el logro de la elaboración de los textos de modo consciente y el desarrollo de las habilidades para la producción textual. Esta aproximación didáctica a la expresión escrita, lleva a los profesores a elaborar textos en el aula sin que sus alumnos sean conscientes de la complejidad del acto de escribir.

De hecho, tal práctica didáctica deja entrever que al fin y al cabo el énfasis está en el producto y no en el proceso de escritura, puesto que las clases de expresión escrita no consisten en enseñar cómo se compone un texto con vistas a desarrollar las habilidades de escritura, sino en producir un texto como actividad de reemplazo de los conocimientos lingüísticos y temáticos. Por consiguiente, las clases de expresión escrita corroboran todas las carencias como implicaciones directas de las insuficiencias de los planes curriculares, las guías del profesor y del material didáctico.

Como conclusión, podemos decir que, es cierto que la nueva reforma educativa adopta nuevos marcos teóricos en el proceso enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en general y de la expresión escrita en particular, sin embargo, la conformidad y la coherencia de los documentos oficiales y el material didáctico con los nuevos marcos teóricos conformados por la enseñanza comunicativa, el enfoque por tareas y el enfoque procesual de la expresión escrita se ven alterados por diversas incongruencias que dan pie a una realidad del aula basada más en el producto que en el proceso de escritura.

A este efecto, es necesaria una revisión de los planes curriculares y sus respectivas guías del profesor y los manuales del segundo y tercer curso de enseñanza secundaria para que se tome en cuenta el proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita de modo razonado y

conforme a los nuevos postulados teóricos. Asimismo, es obligatoria una toma de conciencia respecto a la importancia y urgencia de la formación del profesorado para una práctica didáctica consciente de los retos que conlleva el proceso de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia.

Bibliografía

- ABADÍA, P.M. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ADAM, J. M. (1990): *Elément de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles-Liège Mardaga.
- ADAM, J. M. (1999): *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Ed. Nathan.
- ADAM, J-M. (1992): *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- MARTINEZ, A.; R. (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula* Murcia. Ed. edit.um.
- ALONSO, R; V. (2010): *Enseñar y aprender por competencias. Qué son las competencias vol I* Madrid. EOS.
- ALVAREZ, A, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Ed. Síntesis.
- ALVAREZ, M. (2005): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS. 1ª edición (1994).
- ALVAREZ, M. (2006): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Ed. 1ª edición (1993).
- ALVAREZ, M.; ALVAREZ, A. (2011): *Escritura. Formulas y formas de la expresión escrita*. Madrid. Ed. ANAYA; 1ª edición (2002).
- ALLAOUA, M. (1998): *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*. Alger: Palais du livre.
- ARNAL, C. y RUIZ, A. (2010): *El español por destrezas. Escribe en español*. Madrid. Ed. SGEL. 1ª edición (1996).
- AUSTIN, J-L. (1962): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Trad: Genaro, R; C y Rabossi, A; E (1971) Barcelona. Paidós.
- BADIA, D.; A.; VILA, M.; S. (2009): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. Ed. GRAÓ. 1ª edición (1992).
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Méjico, Siglo XXI.
- BANDURA, A. (1969): *Principales of Behavior Modification*. New York: Hols Rinhart and Winston.
- BARALO, M. (1999): *Adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- BARALO, M; y otros. (2012): *Vocabulario*. Avanzado B1. Madrid. Ed. Anaya.
- BARALO, M; y otros. (2012): *Vocabulario*. Avanzado B2. Madrid. Ed. Anaya.
- BARBEIRO, L.; BRANDAO, A.; C. (2006): Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación en Camps, A. y otros. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Ed. GRAÓ. 77-96.
- BASULTO, H. (1977): *Curso de redacción dinámica*. México: Ed. Trillas.
- BEAUGRANDE, R-A; DRESSLER, W. U. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Trad: Bonilla, S Barcelona: Ed. Ariel.
- BENITO, ANTONIO; J.L. (1992): *La puntuación: Usos y Funciones*. Madrid: Ed. Edinumen.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNARDEZ, E-S. (2004): Aportaciones de la lingüística del texto en Sánchez; L, J y Santos; G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.199-218.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, CREDIF, Didier.
- BJÖRK, L. BLOMSTRAND, I. (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- BLOOMFIELD, L. (1914): *Introduction to the Stud of Language*. Nueva York. Holt.
- BORDERIA, S; P. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE* Madrid: Ed. ARCOLIBROS.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- BRONCKART, J-P. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Trad. Salvador, V y Carrion, J; M. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J-P. (2010): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1ª edición (2007).
- BRUER, J.; T. (2003): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.

- BURÓN, J. (2002): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Madrid: Ed. Mensajero.
- CALSAMIGLIA, B; H y TUSÓN V, A. (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel. 1ª edición 1999
- CAMPS, A y (coord.) (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- CAMPS, A y (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. B. (1996): Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C.; Solé, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial. 321-342.
- CAMPS, A. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. C. I. D. E.
- CAMPS, A; RIOS, I; CAMBRA, M. y (coord.) (2000): *Recerca i formació de la llengua*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- CAMPS, A y (coord.) (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F y (coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- CAMPS, A. y otros. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- CAMPS, A. y coord. (2006): *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- CARLOS, J.; A. (2009): *Cómo se hace un comentario de texto*. Córdoba. Ed. Berenice.
- CARLOS, J.; A. (2010): *Manual de ortografía y redacción*. Córdoba. Ed. Berenice.
- CARRASCO, B. J. (2011): *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid. Ed. Síntesis.
- CASANOVA, M; A. (2009): *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla. . 1ª edición (2006).
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CASSANY, D. (2011): *Construir la escritura*. Madrid: Ed. Paidós. 1ª edición (1999).
- CASSANY, D. (2002): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama. 1ª edición (1995).

- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CASSANY, D. (2008): La expresión escrita en Sánchez; L, J y Santos S; G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL. 917-942.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (2008): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. GRAÓ. 1ª edición (1994).
- CASSANY, D. (2010): *Afilas el lapicero*. Barcelona: Ed. Anagrama. 1ª edición (2007).
- CERVERA, A; R (1999): *Guía para la redacción y el comentario*. Madrid: Ed. Espasa.
- COLL, E. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- COCULA, B; PEYROUTET, C. (1978): *Didactique de l'expression: de la théorie à la pratique*. Paris: Delagrave.
- COIVRIER, R.; GAONAC'H, D. (1996): *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.
- CONDEMARIN; M. CHADWICK; M. (1990): *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid: CATEDRA.
- CRYSTAL, D. (2004): *La revolución del lenguaje*. Madrid. Ed. Alianza.
- CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Ed. Seuil.
- CHOMSKY, N. (1959): Recensión de B. F. Skinner, *Verbal behavior* (1957), *Language*, 35, 26-58. REVISTAS.
- CHOMSKY, N. (1987): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- DELBECQUE, N. (2006): *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. 2º edición Paris: Ed. De Boeck Université.
- DIAZ, L. y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*. Madrid. Ed. Edelsa.
- DOLZ, J; M y otros. (2013): *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- DUBOIS y otros. (1974): *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Ed. Larousse.
- DUVIOLS, M.; VILLÉGIÉ, J. (1963): *Tras el Pirineo2. Por España y América*. Paris. Ed. Librairie Hatier.
- DUVIOLS, M.; VILLÉGIÉ, J. (1967): *Por el mundo hispánico/1 Paso a paso*. París: Librairie Hatier.

- EMIG, J. (1971): *The composing processes of twelfth graders*. Champaign: (I.L.): National council of teachers of English.
- ESCANDELL, M; V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.1ª edición (1993).
- ESPEJO; C.C (1998): *Historia de la comunicación escrita: (de la prehistoria a la irrupción de la imprenta) Notas para su estudio*. Sevilla: Ed Mad. Colección Universitaria Ciencias de la Informática.
- FERNANDEZ; L. M^a. C. (2008): Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos en Sánchez; L, J y Santos S; G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.715-734.
- FERRER, M. (2001): Libros de textos y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de textos el resultado de las investigaciones en Camps, A. y (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- FLAVELL, J.H.: (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: B. Resnick (Ed.) *The Nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- FRANK, C; RINVOLUCRI, M; MARTINEZ, G; P. (2012): *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GARCIA, A; S-C. (2008): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Ed. Arco/libros. 1ª edición (2000).
- GASKINS, I; ELLIOT, T. (1999): Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. *El manual Benchmark para docentes*, trad. Pina, C. Barcelona: Paidós.
- GIMENO; J. S. (2002): La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Ed. MORATA.
- GONZALEZ, O; R. y LEON, B; M. (2011): *Redacción, composición y estilo*. Méjico: Ed. Limusa.
- GONZALEZ; L, N. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)* Madrid: Ed Cátedra.
- GOODY, J. (1977): *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid. Akal, 1985.
- GOODY, J. (1994): *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GRICE, H. P. (1975): Logic and Conversation, en P. Cole y J.L. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts, Nueva York, Academic Press (41-58).
- GRIFFIN, K. (2011): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid. ARCO/LIBROS.1ªedición 2005.

- GUASCH, O. (2001): *L'escritura en segones llengües*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- GUASCH, O. y MILIAN, M. (2010): *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Pub Universitat autònoma de Barcelona.
- GRUPO DIDATEX (2006): La escritura de textos expositivos en el aula de primaria en Camps, A. y otros. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- GUILLEN; A. SAINZ; G. (2000): *Taller de escritura: Cuaderno de actividades*. Madrid. Edinumen.
- HALLIDAY y HASSAN (1976): *Cohesion in English*. London: Longmart.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973): *Explorations in Functions of Language*, Londres, E; Arnold (trad. Cast. : Exploraciones sobre las funciones del lenguaje, Barcelona, Editorial Medica y técnica, 1982).
- HAYES, J.-R.; FLOWER, L. (1980): Identifying the Organisation of Writing Processes, en L.W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- HJELMSLEV, L. (1963): *Le Langage*. Paris. Ed. Minuit.
- HYMES, DELL: (1991) *Vers la compétence de communication*. Trad: France Mugler. Paris Ed. Didier.
- HERMOSO, A. (1988): "Aspecto expresivo de la palabra escrita", en García Padrino, J. y Medina, A. (dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 442-471
- HERNÁNDEZ, G.; RELLÁN, C. (1999): *Aprendo a escribir, exponer y argumentar*. Madrid: Ed. SGEL.
- HERNÁNDEZ, G. (2010): *Leer, interpretar, valorar, pensar y escribir*. Madrid: Ed. SGEL;
- HERNANDEZ; A; M. y QUINTERO; A; G. (2001): *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- HERRERA, G. (1974): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: Ed. Teide.
- JACOBI, C; MELONE, E; MENON, L. (2011): *Gramática en contexto. Curso de gramática para comunicar*. Madrid. Edelsa.
- JAKOBSON, R. (1975): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral.
- KACI, T. (2003): *Réflexions sur le système éducatif*. Alger: Ed. Casbah.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Le discours en interaction*. Paris. Ed. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008): *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris. Ed. Armand colin.

- KINTSCH, W. (1977): « On comprehending stories », en Just y Carpenter (eds.), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 33-62.
- KINTSCH, W., & VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin.
- KOHAN, S. A. (2004): *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Ed. Alba Editorial.
- KRASHEN, S.-D.; TERRELL, T -D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. -D. (1984): *Writing. Research, Theory and Applications*, Pergamon.
- LABOV, W. (1976): *Sociolinguistique*. Paris, Minuit.
- LAZARRO CARRETER. (1968) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Ed. Gredos. 1ª edición (1953).
- LE BRAS, F (1992): *Cómo tomar notas y apuntes*. Trad: Duenas, A (1994). Barcelona. Ed. Iberia.
- LEECH, C. N. (1983): *Principales of pragmatics*. Londres: Longmans.
- LEVI-STRAUSS, C. (1964): *El pensamiento salvaje*. Méjico: Ed. FCE.
- LOUREDA, L; O. (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- LOZANO, J. y otros (2009): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Ed. CATEDRA.
- MAINGUENEAU, D. (2009): *Analyser les textes de communication*. Paris: Ed. Armand Colin. 1ª edición (2007).
- MANZANO; G, P (coord). (2010): *Ejercicios de gramática y de expresión*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Aceres.
- MARIMON, L; C. (2008): *Análisis de textos en español*. Alicante. Ed. Publicaciones Universidad de Alicante.
- MARIN, B; LEGROS, D. (2008): *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- MARÍN, F; M. (1994): *Introducción a la lingüística: Historia y modelos*. Madrid. Ed. Síntesis.
- MARTI, E. (2002): “Metacognición y estrategias de aprendizaje”. En Pozo, J.-I.; Monereo, C. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Ed. Santillana.

- MARTIN; E; H (2010): *Leer para comprender y aprender: programa de comprensión de textos (2) y estrategias de expresión*. Madrid: Ed. CEPE.
- MARTINEZ DE SOUSA, J. (2014): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón. Ed. Trea.
- MAYOR; j, SUE NGAS; A, GONZALEZ; J .M (1995): *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis.
- MEIRIEU, Ph. (1987): *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: Ed. ESF.
- MENDOZA, F; A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MERAD-BOUDIA, M.F. (2007): *Pruebas y correcciones (por las competencias) Epreuves et corriges 3° LE BAC ESPAGNOL*. Tizi-Ouzou. Ed.: Mehdi
- MINDER, M. (2007): *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*. Bruxelles: Ed. de boeck.
- Ministerio de Educación Nacional. (1981): *¡Hola chicos!* Argel. O. N.P.S.
- MONTOLIO, E. (2000): *Manual práctico de escritura académica*. V (I). Barcelona: Ariel
- MONTOLIO, E. (2000): *Manual práctico de escritura académica*. V (II). Barcelona: Ariel.
- MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA: (2002): El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura en J. p Ignacio, J.; P. y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Ed. Santillana. 197-217.
- MORENO, C.; G. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, D; R; TORRANCE, N. (1995): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Ed. Gredisa.
- ONG, W; J. (1982/1987): *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Trad Scherp, A. Méjico. Ed. Fondo de cultura económica.
- OUNANE, A. (1998): *Ejercicios de español 1er A.S*. Blida. Ed.: Dar el Imam Malik.
- PADILLA, L.; A. y otros. (2016): *Diccionario de neuropsicología*. Méjico. Ed. El Manual Moderno.
- PÁEZ, E. (2001): *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: Ed. SM.
- PEREZ, F.; R. y TERRON, J-L.; B. (2005): *La redacción en el aula*. Madrid: Ed. Síntesis.
- PERIS, M; E. y otros. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Ed. SGEL.

- PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. (1998): *Les sciences de l'éducation*. Alger: Ed. Casbah.
- POZO, J.-I.; MONEREO, C. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Ed. Santillana.
- PUREN, C. y otros (1998): *Se former en didactique des langues*. Paris: Ed. Ellipses.
- Real Academia Española (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Ed. Espasa Libros.
- REBOUL, A; MOESHLER, J. (1998): *Pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.
- REYES, R. (1998): *Cómo escribir bien en español*. Madrid. Ed. Arco/libros.
- RICHARDS, J.; C. y LOCKHART, C. (2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Ed. Edinumen.
- RICHARDS, J.; C. y RODGERS, T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.
- RICHAUDEAU, F. (1999): *Des neurones, des mots et des pixels*. Paris: Ed. Atelier Perrousseaux.
- ROBINS, R. H. (1997): *Breve historia de la lingüística*. Trad: Condor, M. (2000) Madrid: CATEDRA.1ª edición 1967.
- ROBINSON, PETER (Ed): (2010): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ed Edinumen.
- RODRIGUEZ , A. J. (2011): *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias*. Madrid.
- RODRIGUEZ, C; F. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español* Madrid: Ed. ARCO/ LIBROS.
- ROMÁN, M.; P. y DíEZ, E; L. (1999): *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: Ed. EOS.
- RUIZ, M.; F. (2009): *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- SALVADOR, F. M. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SANCHEZ LOBATO, coord. (2010): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar 1ª edición (2006).
- SANCHEZ, A. (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid. Ed. SGEL. 1ª edición (1997).

- SANCHEZ, A. (2004): *Enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas*. Madrid. Ed. SGEL.
- SAPIR, E. (1921): *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Trad: S.M. Guillemin. (1970). Paris. Ed. Payot.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de lingüística general*. Trad: Amado Alonso. Buenos Aires. Ed. Losada. (1945).
- SAUSSURE, F. (2002): *Cours de linguistique générale*. Béjaia: Ed. Talantiki.
- SEARLE, J; (2009): *Actos de habla*. Trad: Valdés, L; M (1980).Madrid. Ed. Cátedra. Versión original, (1969).
- SERAFINI; M.; T. (2007): *Cómo se escribe*. Barcelona. Ed. Paidós.
- SERRA, M.; VILA, I. (1986): Panorama histórico de la psicolingüística, en Siguán, M. (coord.) *Estudios en psicolingüística*. (15-27) Madrid. Ed. Pirámide.
- SILES, A; J, SANCHEZ, M; J. (1996) *Curso de conversación y redacción*. Madrid: SGEL.
- SILLAMY, N. (1999): *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Ed. Larousse.
- SKINNER, B.- F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SPERBER, D.; WILSON, D. (1986): *Relevance communication & cognition*. Massachusetts. Blackwell.
- STUBS, M. (1980): *Langage and literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- STUBS, M. (1983): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Ed. Alianza. (trad) González Celina (1987).
- TALEB ABDERRAHMAN, K. (2007): *Hacia la mejora de la composición escrita en el aula de tercer curso de enseñanza secundaria*. Memoria de magister. Universidad de Mostaganem.
- TEBEROSKY, A. (1991): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TORREGO, G.; L. (2003): *Ortografía uso español actual*. Madrid: Ed. SM.
- VAN DIJK, T (1980): *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.
- VAN DIJK, T (1978/1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Ed. Paidós.
- VAN DIJK, T (1980): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T (1997): *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. I Barcelona: Ed. Gredisa.
- VAN DIJK, T (2012): *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Ed. Gredisa.

VÁZQUEZ, P.; VALLEJO, T. Y D. BATALLA, D. (1998): *Del texto a la gramática*. Barcelona. Teide.

VELARDE, C; M. (2006): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Ed. ARCO/LIBROS. 1ª edición (1993).

VEZ, J. (2004): Aportaciones de la lingüística en Sánchez; L, J y Santos S; G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.127-145.

VIGNER, G. (1982): *Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Ed. CLE International.

VIVALDI, G; M. (2008): *Curso de Redacción. Teoría y Práctica de la Composición y del Estilo*. Madrid: Ed. Paraninfo. 1ª edición (2000).

VYGOTSKI, L; S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Furio, S Barcelona. Austral.

WARBURTON; N. (2012): *Cómo aprender a escribir*. Barcelona: Ed. Paidós.

WERLICH, E (1975): *Typologie der Texte*, Munich, Fink.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.-L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

YASRI, M. (1994-1995): *Buen viaje. Curso de lengua española*. Argel. O. N.P.S.

YASRI, M. (1995-1996): *Ven a ver imágenes de hoy*. Argel. O. N.P.S.

YASRI, M.; BAYOU. Z.; BENHAFESSA, B. KHEDDOUCI, M. A. (1996-1997): *En español por favor 1*. Argel. O. N.P.S.

YASRI, M.; BENHAFESSA, B. KHEDDOUCI, M. A.; LASLOUDJI, F. (1999-2000): *En español por favor 2*. Argel. O. N.P.S.

ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ZABALA, A.; ARNAU, L (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona.

ZABALA, V.; A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona. Ed. GRAÓ.

Revistas

BELDJILALI, H. (2009) : La réforme du système éducatif algérien: l'approche par compétence et la situation d'intégration. *Résolang. Littérature, linguistique & didactique. Actes du colloque Jeunes chercheurs des 6-7 décembre 2008*, N° 4. 25- 29. Oran.

BELLATRECHE, H. (2013): Entre difficultés déclarées et difficultés effectives dans l'apprentissage de la production écrite en 1^{er} année de licence de français nouveau régime en

Algérie. *Résolang. Littérature, linguistique & didactique. Le français aujourd'hui en Algérie. Colloque Jeunes chercheurs 2011 & varia*. N° 9. 33- 42. Oran.

BENABBES, S. (2014) : Effet de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur sur la révision d'un écrit en FLE. *Le malaise d'écrire: existe-t-il des antidotes ?* Revue didactique, laboratoire de didactique de la langue et des textes. Université Dr. Yahia FARES de Médéa-Algérie. N°6. 19-36.

BENAMAR, R. (2008): L'oral dans l'écrit des étudiants: analyse des marques récurrentes, *Résolang. Littérature, linguistique & didactique. Actes du colloque Jeunes chercheurs* des 10-11 décembre 2007, N° 2. 35- 40. Oran.

BREEN, M.; P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7/8, 7-32.

CASSANY, D. (1998): El proceso de escritura en el aula de E/LE, *Carabela*, 46, 5-22.

FLAVELL, J.H.: 1971. First discussant's comments: What is memory development the development of *Human development*, 14,272-278.

GARCIA PAREJO, I. (1998): Teoría en la expresión escrita enseñanza de segundas lenguas *Carabela*, 46, 23-42.

GUBERINA, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1.

KRIDECH, H (2017): Production écrite en FLE: une analyse textuelle et comparative. *Cahier de langue et de littérature* N° 10-11, 1-2017 261-284. Université Abdelhamid Ibn-Badis.

RIVENC, P. (1977). Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle, *Les Langues Modernes*, n°4, 342-348.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje*, n°58, 43-64.

TALEB ABDERRAHMAN, K. (2018): El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual "Un mundo por descubrir", *Revue LAROS, Langues variations et impact*, Vol. 16/17, 523-533.

TAWIL, S. (2006): Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. La qualité et la pertinence de l'éducation: un défi mondial, en Ministerio de Educación Nacional. (2006): *Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. 27-50. UNESCO-O.N.P.S.

TERRAS, I. (2017): Effet de rétroaction corrective en modalité de travail collaboratif sur le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de 4ème année moyenne. *Cahier de langue et de littérature* N° 10-11, 1-2017 361-382. Université Abdelhamid Ibn-Badis.

HASSANI, Z. (2013): La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat* .Vol.60-61. 11-27.

WELLS, G. (1987): Aprendices en el dominio de la lengua escrita, *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*, Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Madrid, Visor-Aprendizaje/MEC, 57-72.

Referencias electrónicas

ADAM, J-M. (1995): Hacia una definición de la secuencia argumentativa. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941558>

ALVAREZ, C. et al (2003): Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctica para la producción de textos escritos, *Lengua y literatura*, vol 15, 77-104.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797720>

ATORRESI, A. (2005): Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10: 4-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782173>

BREEN, P.; M. (1990): Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126205>

CALERO, J. y NICOLÁS C. (1991): Del diseño curricular de lengua a las unidades didácticas. Ejes sobre los que articular el área de lengua y literatura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 3-9. Dialnet-DelDisenoCurricularDeLenguaALasUnidadesDidacticas-126213.pdf

CAMELO GONZALEZ, M. (2010): Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación* Vol. 15, núm. 2/ Julio-Diciembre de 2010 Bogotá, Colombia/ISSN 0122-6339/152/pp. 58-67.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>

CAMPS, A. (1995): Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>

CANDLIN, N.; C. (1990): Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33- 53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>

CASSANY, D. (1990): Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. en *CL&E*, 1990, 6, pp. 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193.pdf>

CASSANY, D. (2001): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Universitat Pompeu Fabra. <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>.

CHAROLLES, M. (1995): Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Université de Nancy 2. Version HTML du fichier <http://www.Latice>. Cnrs.fr/ MG/ Pdf/ cohe Trvx Ling:df.

DELORS, J y otros (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI [https:// scholar.google. com](https://scholar.google.com)

DJEBBAR, A. (2007): Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation 164-207 en [https://www.codesria.org/chap8- djebbar](https://www.codesria.org/chap8-djebbar).

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. (1990): El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principio y desarrollo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55- 90. <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

GALIMBERTI, U. (2002): Diccionario de psicología. En <https://saberespasi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicologc3ada>.

GUTIERREZ, M.-T. (2006): De la oralidad a la escritura: Enseñar la escritura en secundaria. <file://F:\dossier\de la oralidad a la escritura en secundaria.htm>.

HOSPITALE, A. (2004): La competencia comunicativa: eje transversal en la experiencia de áreas integradas. <https://fr.scribd.com/document/174901287/4-Hospitale-competenc-comunic>

KHAOULA TALEB EL IBRAHIMI. (2004): L'Algérie: coexistence et concurrence des langues, *L'Année du Maghreb I*, N° 207-218. <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

LACASA, P.; D y otros. (1995): Leer y escribir. ¿Cómo lograrlo desde una perspectiva del lenguaje integrado? En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 31-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941493>

MARRERO, B.-C. (2004): Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE. Universidad de ciego de Ávila, Cuba. <http://www.Rieoci.Org/experiencias75.htm>.

MARTINEZ, A.; RODRIGUEZ, C. (1989): Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77-87.

MORENO, V. (2005): Escribir para leer mejor. Pamplona. España.

PALAPANIDI, K (2012): El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE. En *redeLE*, 24

PEREA, C.-D. (2006): La metacognición. Universidad Autónoma de Barcelona. [File:// F:\Metacognición. htm](file://F:\Metacognición.htm).

PIOLAT, A. (2004): Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. Université de Provence. France. [www.UP.univ-mrs.fr/wpsycle/document Pdf/documentpiolat/Pu- blications/Piolat LINX.Pdf](http://www.UP.univ-mrs.fr/wpsycle/document/Pdf/documentpiolat/Pu-blications/Piolat LINX.Pdf).

POGGIOLI, L. (2006): Estrategias de resolución de problemas. Metodología para el análisis de procesos. [File://F:/ Poggioli 1.htm](file://F:/Poggioli 1.htm).

RIESTA, D. (2004): Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra. https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

RUIZ, M.-R; GARCIA, E. (2006): Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Universidad central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. www.Rieoci.Org/deloslectores/965Rodriguez.Pdf

SALVADOR, F. (2000): Principios didácticos generales en la enseñanza de la composición escrita. http://www.gobiernodecanarias.org/educación/usr/lujose/composición_escrita.Htm.

SPERRY, R.-W. (2006): Les cerveaux divisés: <file:///F:/lescerveauxdivisés.htm>.

TENA, T.-P. (2005): Antología de (pre)textos para escribir en clase. Instituto Cervantes de Lyon. <http://www.mec.es/redele/revista1/tena.shtm>.

URBANO, C.-L. (2004): El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. Instituto Cervantes, Casablanca. <http://www.mec.Es/redele/revista1/urbano.shtml>.

VAZQUEZ, A. (2005): La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. Universidad Nacional de Rio Cuarto, Córdoba, Argentina. www.monografía.Com.../discusión_metodológica-estudios-composición-escrita.Shtml-76K. <http://www.unre.Edu.r/Publicar/cde/art4.htm>.

VILA, I. (1989): La metodología de enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55- 90. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12150>.

Material de investigación

GUEZATI, A y MITOURNI-ABDI, H. (2009-2010): *Un mundo por descubrir*. Argel. O.N.P.S.

GUEZATI, A y MITOURNI-ABDI, H. (2006): *Un mundo por descubrir 2AS. Guía del profesor*.

GUEZATI, A y MITOURNI-ABDI, H. (2007): *Puertas abiertas*. Argel. O.N.P.S.

Ministerio de Educación Nacional (2007): *Guía del profesor. Puertas abiertas*. 3 A.S. O.P.N.S.

Ministerio de Educación Nacional. (2005): *Proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina español*. 2 AS. O.N.E.F.D.

Ministerio de Educación Nacional. (2006): *Proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina español*. 3 AS.

Anexos

Anexo N° 2. 1. Los objetivos generales y específicos

FINES GENERALES	OBJETIVOS GENERALES
Capacitar al alumno para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominio de la gramática y del léxico de la lengua española ✓ Adquisición de las habilidades básicas receptoras y productivas tanto de la lengua oral como de la lengua escrita ✓ Desarrollo de estrategias comunicativas en las distintas estrategias ✓ Conocimiento y uso adecuado de los diferentes registros socio lingüísticos
Conseguir que el alumno alcance un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de continuar dicho proceso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de la capacidad de reconocer las propias necesidades de aprendizaje y de identificación los objetivos personales ✓ Desarrollo de la capacidad de aplicar las técnicas de aprendizaje ✓ Desarrollo de la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje e introducir modificaciones ✓ Desarrollo de la capacidad de planificar de forma autónoma el propio trabajo
Mediante la enseñanza promover el acercamiento de la cultura española e hispanica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquisición de un conocimiento general y adecuado de los contenidos socio culturales básicos de la realidad actual española e hispanoamericana ✓ Reconocimiento de los lazos históricos ✓ Valoración de los vínculos actuales ✓ Acercamiento a los ciudadanos de los países de habla hispana
Colaborar en el desarrollo de actividades y valores respecto a la sociedad internacional como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprecio y valoración de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad internacional ✓ Comprensión y aceptación de la existencia de visiones del mundo propias a cada sociedad ✓ Valoración del hecho de establecer y mantener relaciones con otras culturas y sociedades
FACILITA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO	

PROFIL DE SORTIE

Al término del primer curso de español el alumno será capaz de:

- 1- Comprender mensajes orales y escritos relativos a distintas situaciones habituales de comunicación
- 2- Utilizar la LE de forma oral y escrita con fluidez y corrección para comunicarse en diversas situaciones reales de manera clara, personal y creativa usando las estrategias adecuadas.
- 3- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como uno de los medios para mejorar las producciones propias y comprender las elaboradas por otras personas.
- 4- Leer de forma comprensiva y autónoma textos que presenten distintas estructuras cercanas a sus necesidades e intereses.
- 5- Conocer y comprender los aspectos fundamentales del medio, socio cultural de la lengua para conseguir una mejor comunicación y una mejor interpretación de culturas diferentes a la propia.

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO Y BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque comunicativo está especialmente centrado en el alumno y pretende estimular su interés por el aprendizaje. Para lograrlo se pone énfasis en temas que tienen especial interés para el alumno.

Responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Entre los fines generales del Plan Curricular cabe subrayar la importancia del desarrollo de la responsabilidad del alumno sobre su propio *proceso de aprendizaje* *.

Al observar fenómenos lingüísticos el alumno elaborará hipótesis, generará reglas y aplicará *estrategias de comunicación y de aprendizaje* *.

El alumno debe saber cómo aprender de lo contrario deberá **aprender a aprender**. El profesor deberá ponerse a disposición del alumno los recursos necesarios para aprender de este modo o para aprender a aprender.

Con la aplicación del nuevo plan curricular el **profesor** se transforma en un **guía**, un **facilitador** o un **orientador** del aprendizaje, un **negociador** de objetivos y de procedimientos.

En este nuevo enfoque el aprendizaje se entiende, en esta nueva propuesta metodológica, como un **proceso activo**. El alumno además de sujeto de aprendizaje, es el artífice activo de este proceso.

La **tarea** se entiende como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos **comprendan**, manipulen, produzcan y se **comuniquen** en la lengua meta centrandó su atención más en el **significado** que en la forma.

Mediante el trabajo con **tareas** los alumnos crean en la clase un **espacio de comunicación real** en español al **hablar** de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros, etc.

El objetivo es el de **fomentar** el uso de la lengua al tiempo que se realizan cosas. En esta **tarea** interesan más los procesos que los resultados.

ENFOQUE BASADO EN LA COMUNICACIÓN Y ORIENTADO A LA ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA

¿Qué es una competencia?

La competencia es la posibilidad para un alumno de movilizar de una manera interiorizada un conjunto integrado de recursos **saber, saber hacer, saber ser**) con el fin de resolver una situación que pertenece a una familia de situaciones.

Se dice que uno es competente cuando no sólo posee ciertas adquisiciones: saber, saber hacer y saber ser sino también cuando puede movilizar estas adquisiciones de una manera concreta para resolver una situación problema.

Con el fin de realizar las *tareas** y las *actividades** que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto, el alumno utiliza varias competencias. Todas las competencias contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa y se puede considerar como aspecto de la competencia comunicativa.

COMPETENCIAS GENERALES:

1. Reconocimiento declarativo: saber (SAVOIR)

- ✓ El conocimiento del mundo, el conocimiento intercultural
- ✓ El conocimiento socio cultural: conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma. Es un aspecto del conocimiento del mundo.

2. Las destrezas y las habilidades: saber hacer (SAVOIR FAIRE)°

- ✓ destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana
- ✓ destrezas y habilidades interculturales

3. La competencia existencial: saber ser (SAVOIR ETRE)

- ✓ Actitudes (apertura hacia otras experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas) , impulso comunicativo, necesidad de comunicarse
- ✓ Valores éticos y morales
- ✓ Factores de personalidad

ENFOQUE BASADO EN LA COMUNICACIÓN Y ORIENTADO A LA ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA

¿Qué es una competencia?

La competencia es la posibilidad para un alumno de movilizar de una manera interiorizada un conjunto integrado de recursos **saber, saber hacer, saber ser** con el fin de resolver una situación que pertenece a una familia de situaciones.

Se dice que uno es competente cuando no sólo posee ciertas adquisiciones: saber, saber hacer y saber ser sino también cuando puede movilizar estas adquisiciones de una manera concreta para resolver una situación problema.

Con el fin de realizar las *tareas** y las *actividades** que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto, el alumno utiliza varias competencias. Todas las competencias contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa y se puede considerar como aspecto de la competencia comunicativa.

COMPETENCIAS GENERALES:

1. Reconocimiento declarativo: saber (SAVOIR)

- ✓ El conocimiento del mundo, el conocimiento intercultural
- ✓ El conocimiento socio cultural: conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma. Es un aspecto del conocimiento del mundo.

2. Las destrezas y las habilidades: saber hacer (SAVOIR FAIRE)^o

- ✓ destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana
- ✓ destrezas y habilidades interculturales

3. La competencia existencial: saber ser (SAVOIR ETRE)

- ✓ Actitudes (apertura hacia otras experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas), impulso comunicativo, necesidad de comunicarse
- ✓ Valores éticos y morales
- ✓ Factores de personalidad

Anexo N° 2. 6. Los contenidos

CONTENIDOS

La lista de contenidos no constituye programas directamente dirigidos a la enseñanza sino son instrumentos que los profesores utilizarán para la preparación de las actividades del aula para la selección de los materiales más adecuados.
Los contenidos se presentan agrupados en 4 grandes bloques:

LENGUA Y COMUNICACION:

Comprensión global y específica de textos orales y escritos de uso frecuente como:

- ✓ Textos propios de la comunicación personal o habitual, textos auténticos.

Este bloque se refiere a los contenidos comunicativos y enumera las funciones que los alumnos deberán practicar como usuario de la lengua. Estas funciones son los elementos que deben permitir al alumno un uso efectivo de la lengua.

1- Información general:

- ✓ Identificar personas, lugares y objetos
- ✓ Describir personas, lugares, objetos y estados
- ✓ Referirse a acciones habituales del momento presente.

2- Obligación permiso:

- ✓ Expresar y preguntar. Pedir

3- Sentimientos deseos preferencias:

- ✓ Expresar y preguntar por gusto y agrado, por preferencias

4- Uso sociales de la lengua:

- ✓ Saludar y despedirse
- ✓ Presentar a alguien
- ✓ Dar las gracias

5- Organización del discurso:

- ✓ Dirigirse a alguien

EVALUACIÓN

I- DIMENSIONES DE LA EVALUACION:

El profesor tiene que tener en cuenta:

- 1- La **finalidad** de la evaluación: **¿Para qué se evalúa?**
- 2- El **contenido**: **¿Qué es lo que se evalúa?**
- 3- El **procedimiento**: **¿Cómo se evalúa?**

II- TIPOS DE EVALUACION:

1- EVALUACION DEL DOMINIO (Performance) centrada en la capacidad para desenvolverse en el mundo real.

Es la evaluación que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de la que ha aprendido.

Representa por tanto, una perspectiva externa.

La ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver dónde están los resultados.

2- EVALUACION CONTINUA (Evaluation continue)

Es la evaluación que realiza el profesor y el alumno a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso.

Anexo N° 2. 8. Criterios de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
COMPRESIÓN AUDITIVA Se evaluará	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos orales, sea en intercambio directo o en los recibidos a través de otros medios cuyos temas guarden relación con el contenido temático. ✓ La capacidad del alumno para entender información específica sobre los contenidos temáticos.
EXPRESIÓN ORAL Se evaluará	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacidad del alumno para comunicarse oralmente con un interlocutor en las situaciones específicas que requieren los contenidos funcionales. ✓ La capacidad del alumno para tomar su turno en la conversación y reacción así como para suplir sus posibles deficiencias de comprensión y de producción mediante distintas estrategias.
COMPRESIÓN LECTORA Se evaluará	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos auténticos no literario sino de revistas, periódicos, guías cuyos temas guarden relación con el contenido temático. ✓ La capacidad del alumno para entender información específica de textos auténticos como impresos, formularios, horario, etc. relacionados con los contenidos.
COMPRESIÓN ESCRITA Se evaluará	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacidad del alumno para producir textos escritos frase, párrafo relativo a los contenidos funcionales. ✓ El hecho de que los textos escritos producidos por el alumno resulten

تقديم المناهج الجديدة السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وهي نتيجة حتمية للتغيرات التي مست مختلف جوانب حياة الإنسان، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، ناهيك عن الانفجار المعرفي السريع في جميع المجالات و رواج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على نطاق أوسع في مختلف الميادين.

ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية، وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي مست حياة المجتمع.

و لذلك أصبح المنهاج يشكل مشروع مجتمع بكل أبعاده يؤثر فيه ويتأثر به، خاصة في مجال التربية والتعليم، و لذلك كان السعي الجاد لإعداد جيل من المناهج إعدادا جيدا يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصادية منها و المعرفية.

ونعل الغاية الأساسية من وضع مناهج جديدة هي صقل مواهب وميول أبنائنا وتنمية ملكاتهم وحسبهم المدني، وجعلهم قادرين على التمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن مبادئه العدل والإنصاف و المساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات.

وتحقيقا للتربية المستدامة، والاستعداد للاندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي و يحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها.

لذلك أعدت مناهج السنة الثالثة ثانوي بشكل خاص للتلاميذ الذين حققوا نجاحا في استيعاب كفاءات مناهج السنوات السابقة و بالخصوص السنتين الأولى و الثانية ثانوي، بعد أن وجهوا إلى مختلف الشعب وفق استعدادهم ومسولهم (6 شعب) و التي تمكن نسبة كبيرة منهم لمواصلة الدراسة الجامعية

أو الانتقال بكل استحقاق إلى التخصصات التكوينية أو الاندماج الوظيفي في الحياة العملية.

لقد أعدت المناهج الجديدة هذه وفق أهداف المقاربة المعتمدة في مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي. لذا فعلى الأساتذة الكرام مواصلة عملهم التربوي في نفس إطار مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي تحقيقا للانسجام العمودي لهذه المناهج.

المقاربة الجديدة في إعداد المناهج:

رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف و محاولة إعطائها شيئا من الدقة والاهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف و سلوكات عدة وتقديمها بشكل منطقي، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

• صعوبة التعامل بالأهداف على أساس دورها و أهميتها في تكوين التلميذ.

• صعوبة تحقيق إدماج الأهداف المبعثرة و المتعددة، و تقييمها تقييما دقيقا

و صحيحا.

• تحقيق الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تجديدها و تعبئتها و استثمارها في وضعيات لها علاقة بالحياة اليومية.

إن هذه السلبيات أدت بنوعي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس مستقبلا. وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، و هي مقاربة جديدة تعرف باسم ((المقاربة بالكفاءات)) و التي تركز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات و الأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتج ذي دلالة.

و بعبارة أخرى إن التعلم الاندماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: ((الكل ليس مجموع الأجزاء)).

وعملا بهذا المبدأ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، لكونها مقاربة اعتمدت في السنتين الدراسيتين السابقتين 06 / 05 و 07 / 06 في الممارسة البيداغوجية.

وعليه فالتعامل مع هذه البيداغوجيا وفي هذا المستوى من التعليم سيكون تطبيقه بدون شك أيسر، ولكن مع ذلك فإننا نحث الفرق البيداغوجية العاملة في مؤسساتنا على مواصلة الجهد الذاتي و ترقية أسلوب العمل الجماعي، و تبادل الخبرات، قصد التعمق في فهم المقاربة بالكفاءات. لأن ذلك يشكل أحسن السبل لضمان تطبيق مناهج السنة الثالثة ثانوي، في أحسن حال، و يمكن المنظومة التربوية من تحقيق أحد أهم أهداف الإصلاح.

مدير التعليم الثانوي العام

Anexo: N° 3. 2. Preámbulo

PREAMBULO

A la hora de elaborar el nuevo plan curricular del tercer curso de la secundaria 3 AS es preciso **tener en cuenta el nivel de competencia** de los alumnos para los cuales se diseña. Es decir, sus capacidades y posibilidades. Los **conocimientos previos** pertinentes de los alumnos **condicionan los nuevos aprendizajes**. Por eso hace falta un repaso general a partir de una unidad que abarca todo lo estudiado en el segundo curso. Unidad que llamaremos unidad puente. El nivel de competencia y los conocimientos previos nos permiten responder a la pregunta: **¿qué es capaz de hacer y aprender un alumno de tercer curso.**

Para que el aprendizaje sea significativo es necesario que el contenido sea lógico, significativo y que el alumno esté motivado para aprender significativamente.

El aprendizaje significativo implica una **intensa actividad interna del alumno.**

Para que se realice el aprendizaje significativo, se requiere "**aprender a aprender**". Tiene que aprender las técnicas y destrezas de trabajo intelectual para lograr un buen aprendizaje.

El alumno es el artífice de su proceso de aprendizaje. Él es quien aprende. Él es el que debe realizar la actividad constructiva que supone el aprendizaje.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

¿Qué enseñar? Objetivos y Contenidos

¿Cuándo enseñar?

¿Cómo enseñar?

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Importancia de la auto evaluación



Anexo: N° 3. 3. Objetivos

OBJETIVOS:

- Potenciar una enseñanza activa y participativa.
- Desarrollar la iniciativa y creatividad.
- Adquirir los conceptos, hechos y principios que le permitan acceder al conocimiento del mundo en que vive para integrarse activamente en la sociedad.
- Adquirir las destrezas, procedimientos y estrategias que le permitan fomentar la capacidad de observación, análisis, crítica y hábitos de trabajo intelectual.
- Desarrollar los siguientes valores, normas y actitudes, organizados en los tres ámbitos siguientes:

- a) Valores, actitudes y normas ante la propia persona: Ser uno mismo, tener personalidad propia. Ser coherente. Desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo o una misma-
- b) Valores, actitudes y normas en la relación con los demás. Ser tolerante. Cultivar la amistad, el compañerismo y el amor hacia otras personas. Ser solidario/a ante las realidades de los otros u otras. Desarrollar el sentido participativo. Cultivar la sensibilidad hacia los problemas del entorno y mundiales. Trabajar por conseguir una sociedad no discriminatoria. Aceptar la diferencia y comprender la diversidad.
- c) Valores, actitudes y normas ante el conocimiento. - Desarrollar hábitos de trabajo sistematizados e interés por el trabajo bien hecho. Fomentar la inquietud y la curiosidad como elemento de aprendizaje. Desarrollar el espíritu crítico. Entender el trabajo intelectual como algo útil, personal y socialmente.



Anexo: N° 3. 4. Perfil de salida

PERFIL DE SALIDA:

El curso de 3 AS es la etapa educativa final que proporcione a los alumnos las bases de una amplia cultura que le permitan integrarse y/o desenvolverse en la diversidad de situaciones de la vida adulta. Es una etapa destinada a conseguir individuos autónomos para acceder a estudios superiores universidad o formación profesional específica.

Al término del curso de la 3 AS el alumno ha de

a Comprender y expresar correctamente en lengua castellana textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b-Comprender el idioma 'español y expresarse en ella de manera apropiada.

c-Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d-Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia.

e-Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f-Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g-Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h-Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

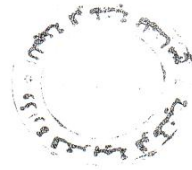


Anexo: N° 3. 6. Programa de “Ámbito personal”

ÁMBITO PERSONAL 1...A. LOS JÓVENES DE HOY B. LOS SUEÑOS

TALLER DE ESCRITURA: la descripción. Comentario de una fotografía, de un cuadro, de una historia tebeo

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIA SOCIO CULTURAL	PROYECTO
Hablar de estado de ánimo Hablar de los demás Hablar de relaciones familiares Describir la personalidad y el carácter de alguien Describir el carácter Especular sobre el carácter de una persona y sobre nuestras afinidades con ellas Expresar similitudes diferencias y afinidades Justificar una idea Manifestar interés, preocupación Expresar reacciones y sentimientos Dar la opinión Elaborar un cuestionario sobre la personalidad de los compañeros Los sueños y deseos	GRAMÁTICA Repaso futuro Futuro compuesto Expresión de la hipótesis Pretérito pluscuamperfecto Adjetivos calificativos Repaso: Ser y estar Expresión de sentimientos + infinitivo / + sustantivo Expresión de sentimientos+que+presente de subjuntivos Oración impersonal: se dice ... Uso del infinitivo Perífrasis del infinitivo Uso del pronombre lo Expresión de valoración con infinitivo Expresión de de la esperanza: ojala, quien	LÉXICA Adjetivos para describir Adjetivos de personalidad Verbos de sentimientos Verbos y expresiones para valorar personas Lenguaje de los adolescentes Lexico relativo al aprendizaje y el uso de las lenguas	FONOLÓGICA Repaso de la pronunciación de unos sonidos La acentuación La entonación: lectura de textos descriptivos Poemas Canciones MESA REDONDA DEBATE	Conocer a famosos Hispánico a partir de textos periodísticos Definirlos y valorarlos Gente con carácter	REALIZAR UNA ENCUESTA Con entrevista



Anexo: N° 3. 7. Programa de “Ámbito educativo”

ÁMBITO EDUCATIVO 2 A- SISTEMA EDUCATIVO B- LA EDUCACIÓN DE UN BUEN CIUDADANO

FALLER DE ESCRITURA: Comentario de un texto, poema, canciones escogidas

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIA SOCIO CULTURAL	PROYECTO
Necesidad de hablar idiomas Importancia del español Dificultad del aprendizaje Estrategias de aprendizaje Enseñanza y aprendizaje Expresar interés respecto al español Hablar de los estudios Hablar de de la formación universitaria Solicitar información por escrito Sensibilizar al alumno con temas relativos a la protección de la naturaleza : día del árbol, del agua, del libro, de la infancia	GRAMATICAL Modo condicional: simple y compuesto Expresión de la condición Expresión de de consejo con condicional Oración condicional con presente, con futuro con imperativo Oración condicional irreal con condicional	LÉXICA Los estudios La comunicación humana Medio ambiente Paisajes naturaleza Monumentos históricos	FONOLÓGICA TIPO DE DISCURSO Declamación de poesía MESA REDONDA: DEBATE	Sistema educativo español Nuevo sistema educativo en tu país Programa de estudios en España Similitudes de culturas: hispanoárabe arquitectura agricultura arte tradiciones comunas: música, baile popular Los derechos del hombre, del niño El español en el mundo	ELABORAR UN FOLLETO TURÍSTICO PARA REVALORIZAR EL PATRIMONIO NACIONAL



ÁMBITO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO 3 : A- LOS INVENTOS B- EL PRO Y EL CONTRA DE LA TECNOLOGÍA

TALLER DE ESCRITURA: comentario de artículos de prensa, textos divulgativos

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIA SOCIO CULTURAL	PROYECTO
	GRAMATICAL	LÉXICA	FONOLÓGICA		
Describir objetos, formas materiales diferentes partes componentes, utilidad, Funcionamiento y propiedades Describir procesos Describir las características de una máquina Hablar de los adelantos de la ciencia Hablar de los mejores inventos de la humanidad Reflexionar sobre la evolución de la humanidad y la ingeniería genética Dar opinión, exponer ventajas Discutir y argumentar las razones sobre los alrimentos transgénicos	La pasiva Verbos de opinión y percepción : pensar, a mi me parece ... Expresión de la causa Expresión de causa con indicativo, con subjuntivo Expresión de la concesión	La ciencia El hombre y la maquina Terminología técnica y de las nuevas tecnología	TIPO DE DISCURSO: Artículos divulgativos Folletos publicitarios MESA REDONDA	Los adelantos científicos actuales centro nuclear	CREAR UNA PAGINA WEB (Creation d'un site) ELABORAR LA REVISTA DEL INSTITUTO



ÁMBITO LABORAL 4- A- CONSTRUIR EL MAÑANA ...B- EL MUNDO EMPRESARIAL

TALLER DE ESCRITURA : La exposición, la encuesta, comentario de un anuncio, redacción de un informe

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIA SOCIO CULTURAL	PROYECTO
	GRAMATICAL	LÉXICA	FONOLÓGICA		
Hablar de las condiciones de trabajo Hacer comparaciones Expresar intensidad Valorar actividades Presentar una profesión y explicar su finalidad Elegir la profesión , hablar de sus proyectos Justificar su elección Buscando información Hablar del trabajo ideal Describir una profesión de riesgo	Comparativos irregulares (mayor, menor, peor, mejor) Estructuras impersonales: se trabaja mucho ... Adverbio de modo Oración de finalidad con infinitivo, con subjuntivo Expresión temporal con infinitivo, con indicativo, con subjuntivo Uso del participio Perífrasis del participio Estilo directo e indirecto	Profesiones tradicionales y nuevas Vocabulario relacionado con el empleo, CV Las profesiones y sus actividades Las profesiones del futuro Leer anuncios El anuncio publicitario Mundo laboral y hogar Periodismo y riesgo/la prensa Adjetivos para caracterizar una profesión de riesgo bombero	TIPO DE DISCURSO: Mesa redonda, toma de palabra	Mundo laboral y mujeres en el trabajo La artesanía popular en España, en América Latina y en Argelia Valorar trabajo manual Valorar ciertas actividades Las empresas familiares	ELABORAR ENCUESTAS Mujer y trabajo Artesanos, Oficios a riesgos Agricultores Crear su propia empresa Elaborar un folleto para promocionarla Elaborar una entrevista de trabajo



ÁMBITO 5- PAGINAS ETERNAS: A RUTA LITERARIA / B RUTA HISTÓRICA

TALLER DE ESCRITURA: La narración, el género biográfico
El relato, el resumen, la ficha de lectura, contar acontecimientos/ continuar un relato

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			COMPETENCIA SOCIO CULTURAL	PROYECTO
	GRAMATICAL	LÉXICA	FONOLÓGICO		
Contar la biografía de una persona Relatar acciones pasadas Describir acciones en el pasado Narra una historia pasada Reconstruir una fecha pasada Relatar un acontecimiento Ordenar un relato	Repaso de los tiempos pasados Presente histórico Estar+ gerundio Llevar + gerundio Perífrasis para expresar cambios: verbos de cambio hacerse, volverse, llegar a Contraste: hace/ desde/ desde hace	Datos personales=biografía Datos biográficos e históricos	OTRO TIPO DE DISCURSO : “eras una vez” La declamación: discurso	Vida de unos premios Nobel Valorar acciones logros, cualidades Acontecimientos históricos	BIOGRAFÍAS DE CELEBRES PARA ELABORACIÓN DE UN FOLLETO Entrevista oral Encuesta escrita Fotos
CONCORDANCIA DE LOS TIEMPOS					



Anexo: N° 3. 11. Evaluación

EVALUACIÓN.

La **evaluación** en 3 AS sería **continua e integradora**.

La evaluación la podemos definir como el conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos o determinar si han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones u objetivos educativos que hay en la base de esta ayuda pedagógica. Se evalúa no para clasificar alumnos, ni para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino para orientar: al propio alumno

En el proceso de evaluación vamos a distinguir tres momentos:

1. **Evaluación inicial:** Es necesario partir de un conjunto de conocimientos que el alumno ya posee en el momento de acceder a una nueva fase de aprendizaje para decidir el tipo de ayuda o intervención pedagógica que se ha de ofrecer.
2. **Evaluación formativa, continua:** Esta evaluación permite ajustar progresivamente la intervención y ayuda psicopedagógica al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno. Esta “observación” continua y sistemática no puede estar excesivamente basadas en pruebas realizadas al final de un trimestre o destinadas a evaluar siempre el mismo tipo de capacidades. La evaluación formativa exige establecer registros que permitan detectar el preciso momento en que se produce una disfunción, la causa que lo produce y las estrategias correctoras necesarias para superarla..
3. **Evaluación sumativa o final:** Esta evaluación permite comprobar el grado de cumplimiento de las intenciones educativas. Para que esto sea posible, la programación de las materias, debe establecer unos objetivos didácticos precisos correspondientes a los contenidos que se pretenden trabajar en un determinado proceso de tiempo , y unas actividades de aprendizaje y de evaluación que se acomoden a estos objetivos. Establecer con precisión estos objetivos e informar a los alumnos a la hora de iniciar cada nueva fase de aprendizaje, tiene una doble virtualidad:
 - o Permite al profesor saber qué es exactamente lo que pretende; y
 - o hacer conscientes a los alumnos exactamente lo que se espera de ellos. De esta manera también se pueden fijar metas particulares, negociadas entre el profesor y los alumnos, que hay que alcanzar a partir de criterios obtenidos de su situación inicial.

Anexo: N° 3. 12. Autoevaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación serán los siguientes

- 1- Sintetizar oralmente y por escrito textos de diferentes tipos de distinto nivel de formalización señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.
- 2- Consultar fuentes de diversos tipos e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista y sus relaciones.
- 3- Interpretar y valorar textos específicos analizando su construcción interna y las relaciones del autor con el texto y con la época.
- 4- Crear textos de diferentes tipos (narrativo, descriptivo, expositivos, y argumentativos) adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.
- 5- Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.
- 6- Identificar el género de un texto y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.
- 7- Conocer y valorar textos de autores más representativos.
- 8- Conocer el funcionamiento de recursos informáticos básicos y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

Anexo N° 4. 1. Los objetivos en las unidades didácticas del manual “Un mundo por descubrir” en la guía del profesor.

UNIDAD PREPARATORIA

Los objetivos de este tema son:

- Que sus alumnos sean capaces de presentarse
- Que conozcan el alfabeto español,
- Que conozcan los números hasta 30,
- Que conozcan los meses y días y que sepan escribir la fecha,
- Que conozcan los países donde se habla español,
- Que se sientan motivados hacia la cultura española e hispanoamericana,
- Que sean capaces de expresar la motivación por aprender español y que tomen conciencia de ello
- Que se cree una buena dinámica en clase y un ambiente de cordialidad.

UNIDAD 1

Los objetivos de esta unidad son:

- Que sus alumnos sean capaces de saludar y responder a un saludo y despedida , tanto formal como informal,
- Que conozcan la distribución del día y los saludos en cada una de las partes del mismo
- Que sean capaces de preguntar por la identidad de otra persona,
- Que sean capaces de informar sobre sí mismo: nombre apellido, profesión, origen, nacionalidad, dirección postal y electrónica ,
- Que sean capaces de presentar a sus compañeros y personal de su instituto,
- Que conozcan ciertas profesiones, las diferentes formas de preguntar y de informar sobre estas profesiones u ocupaciones.
- Que entiendan, sistematicen y resuman los exponentes para saludar, despedirse, preguntar por el nombre e identificarse tanto formal como informalmente, teniendo en cuenta la distribución del día y el registro formal e informal

UNIDAD 2

Los objetivos de esta unidad son:

- Que sean capaces de describir su casa, cuarto, aula, instituto, barrio,
- Que conozcan el léxico más importante relativo a estos lugares,
- Que conozcan expresiones de existencia y ubicación
- Que sean capaces de comparar y justificar una opinión: ciudad / campo; familia tradicional / familia moderna,
- Que conozcan los lugares de interés de una gran ciudad española: Madrid,
- Que conozcan el vocabulario referente a la calle y sean capaces de manejarlo a partir de un plano
Que sean capaces de manejar hay, está, están,
- Que conozcan el vocabulario fundamental de la familia, y el vocabulario básico

- para describir a personas,
- Que sepan hablar de los miembros de su familia y describirles
- Que sean capaces de describir a personas por su aspecto físico y por su carácter,
- Que entiendan la diferencia entre «ser» «llevar» y «tener».

UNIDAD 3

Los objetivos del tema son:

- Que sus alumnos sean capaces hacer compras: que sepan cómo pedir algún producto, que sepan identificar y seleccionar productos, que sepan preguntar el precio de algo
- Que sean capaces de expresar sus gustos y preguntar por los gustos de otra persona,
- Que conozcan la sintaxis de verbos como gustar, preferir...
- Que conozcan el vocabulario básico para hablar de comidas, pesos y cantidades, de frutas y verduras
- Que conozcan el nombre de sus alimentos favoritos
- Que sean capaces de realizar un intercambio oral entre vendedor/a y cliente/a
- Que conozcan algunos platos típicos de la gastronomía española,
- Que sus alumnos sean capaces de hablar de sus acciones habituales y de sus costumbres.
- Que sean capaces de hablar de la frecuencia y la periodicidad con la que se realizan las acciones cotidianas,
- Que sepan hablar de la hora, que conozcan las expresiones para hablar de la frecuencia y para hablar de los días de la semana,
- Que sean capaces de comprender un texto en el que se habla de las costumbres españolas y que puedan hablar de las de su país,
- Que sean capaces de explicar sus hábitos y la frecuencia con la que hacen ciertas actividades.
- Que conozcan el vocabulario de las labores domésticas,

UNIDAD 4

Además de todas las competencias pragmáticas, lingüísticas preconizadas, esta unidad tiene por objetivo concienciar a los alumnos, darles una higiene de vida: deporte, comida sana, vida equilibrada y alejarles de todos los abusos que pueden perjudicarles y perturbar sus estudios.

Los objetivos del tema son:

- Que sus alumnos sean capaces de hablar de enfermedades y estados físicos, así como de describir los síntomas de una enfermedad,
- Que sean capaces de manejarse en la consulta médica,
- Que conozcan el vocabulario básico para hablar del cuerpo,
- Que sus alumnos conozcan cierto vocabulario para hablar de actividades con el físico, la higiene y las mejoras en la vida,
- Que desarrollen sus capacidades para comprender un texto escrito con instrucciones para mejorar la vida,
- Que sean capaces de dar instrucciones en imperativo, expresar prohibiciones, consejos o recomendaciones,
- Que sean capaces de escribir un decálogo para mejorar su salud,
- Que conozcan paisajes de la lengua española: pampa, cordillera de los

Andes, Desierto de Atacama, islas Galápagos...

UNIDAD5

Los objetivos del tema son:

- Que sus alumnos hablen de los medios de comunicación: prensa, teléfono, televisión, Internet ,que conozcan sus características y sus utilidades,
- Que sus alumnos conozcan léxico del mundo de las comunicaciones virtuales (Internet)
- Que sus alumnos hablen de sus adicciones: videojuegos, películas, mensajes de texto (SMS),
- Que sus alumnos tomen conciencia de la móvil dependencia, dela adicción a Internet,
- Que sus alumnos conozcan a algunos escritores representantes de la literatura del mundo hispanohablante ,
- Que sepan la importancia de la lectura en la formación intelectual de un ciudadano, y que vuelvan a valorar el libro.

UNIDAD6

Los objetivos del tema son:

- Que sean capaces de comprender un texto en el que se describe una ciudad
- Que conozcan el vocabulario de los medios de transporte,
- Que conozcan cierto vocabulario para valorar los medios de transporte,
- Que conozcan lugares de interés turístico en España y en América Latina,
- Que conozcan el vocabulario necesario para describir ciudades,
- Que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente: descripción de una ciudad argelina,
- Que conozcan cierto vocabulario para hablar de viajes,
- Que sepan: trazar un itinerario, organizar un viaje,
- Que conozcan lugares de interés turístico en España o América Latina,
- Que sean capaces de escribir una carta relatando en pasado sus vacaciones.

Anexo N° 4. 2. Orientación y modalidad de realización de las actividades de redacción en la guía del profesor

UNIDAD1/

Expresión escrita:

Anime a sus alumnos a responder a la carta cuidando especialmente la presentación: escritura legible sin tachones ni faltas de ortografía, párrafos bien marcados...

Sugierales que usen las frases de la actividad anterior. *Preséntate y habla de ti, de tus amigos, tus asignaturas preferidas, tu instituto.*

Puede aprovechar para aprender a sus alumnos cómo escribir una tarjeta de felicitación. He aquí unas sugerencias: *Hoy, ...de noviembre cumples ...años.*

¡Muchas felicidades! ¡Feliz cumpleaños! ¡Felicidades!

UNIDAD 2

TU LECTURA

El objetivo de esta secuencia es acercar al alumno a la vida familiar así como a la estructura interna de los diferentes tipos de familia que hay en España. Pida a sus alumnos que lean, individualmente el texto. Aclare las dudas de vocabulario que puedan surgir. Establezca con los alumnos un pequeño debate sobre las similitudes y diferencias que observan entre la familia española y la familia argelina. Las preguntas que se proponen pueden ayudarlo a orientar el debate. A continuación pida a los alumnos que redacten individualmente un texto sobre su familia. Tiene que animarles a volver a utilizar todas las expresiones, funcionales léxicas y gramaticales estudiadas. Las imágenes podrán servirles para comparar la familia de antes y la familia de hoy. En la conclusión los alumnos han de valorizar la familia poniendo de relieve el papel que desempeña en la formación de una nación.

UNIDAD6

EXPRESIÓN ESCRITA

Ya el curso está por acabar y ahora sus alumnos pueden escribir cartas personales contando experiencias, destacando lo que es más importante y describiendo impresiones, así les puede mandar escribir redacciones más elaboradas y de forma bien estructuradas:

Tema N° 1: Estás haciendo un viaje por España. Al llegar a Sevilla, envías una tarjeta postal a un (a) amigo(a), diciendo de dónde vienes, cuándo y cómo has llegado, los días que vas a estar en Sevilla y lo que vas a hacer (dar paseos, visitar monumentos, ir a la piscina, descansar...) le indicas tu próximo destino (adónde vas y con qué medio de

transporte...)

Tema N° 2: Tu familia decide pasar unas vacaciones en España. Escribes tú la carta para reservar el hotel. Das todas las precisiones sobre número de habitaciones, camas. Pides los precios precisando la fórmula de alojamiento que os conviene así como las comidas que vais a tomar. Te informas sobre la situación del hotel, las posibilidades que ofrece, las excursiones que se pueden hacer y los deportes que se pueden practicar. Agradeces una pronta respuesta y envías tus mejores saludos.

Anexo N°4. 3. Corrección de un trabajo escrito

CORRECCION DE UN TRABAJO ESCRITO	COMENTARIOS
Subraye los errores y haga que los alumnos se auto corrijan	
Utilice un código de corrección que ayu a los alumnos	
Haga comentarios generales y dé sugerencias sobre qué puntos hay que repasar	
Una vez que los alumnos han intercambiado y discutido su trabajo escrito, sólo dé su valoración si ellos se la piden	
Pida a los alumnos que indiquen donde se sienten inseguros y comente sólo estos aspectos	
Subraye el error y escriba la forma correcta	

Anexo N° 4. 4. “Sistema de marcas de indicaciones”

SISTEMA DEMARCA SE INDICACIONES (cada profesor puede establecer el suyo propio negociándolo con sus alumnos)	
adj.	adjetivo
adv.	adverbio
art.	artículo
constr.	construcción
n.pr.	nombre propio
prep.	preposición
p.p.	participio pasado
tmp	tiempo
¿ ¿	confuso
V.	falta una palabra
punt.	puntuación

Anexo N°5. 1. Cuestionario de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas?

Estás aprendiendo español. ¿Sabes cómo lo haces? En los apartados (A-F) que se incluirán a continuación, están recogidas las diversas estrategias que pueden utilizarse en el aprendizaje de un nuevo idioma. Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5 según el siguiente baremo :

1. No lo hago nunca o casi nunca.
2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces).
3. Lo hago a veces (=más o menos la mitad de las veces).
4. Lo hago a menudo (=más de la mitad de las veces).
5. Lo hago siempre o casi siempre.

Elije la puntuación que corresponde a lo que haces realmente. Puntúa las frases atentamente, pero sin detenerte mucho tiempo

Si tu resultado indica que te sirves de un número limitado de estrategias, la lectura de este documento te proporcionará, sin duda, algunas ideas para mejorar tu aprendizaje.

Apartado A		1	2	3	4	5
1	Creo asociaciones entre la palabra nueva y lo que ya sé					
2	Coloco la palabra nueva en una oración de modo que pueda recordarla					
3	Hago frecuentes repasos					
4	Coloco la palabra nueva en un grupo con otras palabras que de alguna manera son similares (vestimenta, colores)					
5	Asocio el sonido con el sonido de palabra similar					
6	Recuerdo la palabra haciéndome una clara imagen mental de ella o haciendo un dibujo					
7	Visualizo mentalmente cómo se escribe la palabra					
8	Intento recordar lo que aprendí hace mucho tiempo					
9	Uso combinaciones de sonidos e imágenes para recordar la palabra					
10	Hago una lista de todas las palabras que conozco que tienen alguna relación con la nueva y dibujo líneas para mostrar las interrelaciones.					
11	Recuerdo en qué parte de la página está ubicada la palabra nueva, o dónde la vi u oí por primera vez.					
12	Uso fichas, en las que pongo la palabra nueva, en un lado, y la definición(u otra información) en el otro					
13	Repito o escribo muchas veces la palabra					

Apartado B		1	2	3	4	5
14	Practico las nuevas expresiones con frecuencia, diciéndolas o escribiéndolas.					
15	Leo un diálogo o una historia varias veces, hasta llegar a entenderlo.					
16	Vuelvo a mirar lo que escribo para mejorar mi expresión escrita					
17	Practico los sonidos que son particularmente difíciles para mí.					
18	Utilizo las palabras familiares en nuevas frases.					
19	Busco ocasiones para hablar español					
20	Miro la tele escucho la radio y veo películas en español.					
21	Intento pensar en español					
22	Escribo notas, cartas, mensaje en español.					
23	Al leer, miro por encima todo el texto para ver de qué trata y luego vuelvo a leerlo más despacio					
24	Uso el diccionario para entender lo que leo					
25	En clase, tomo notas en español					
26	Hago resúmenes de lo que aprendo					
27	Utilizo la lengua en situaciones nuevas, aplicando las reglas que yo conozco					
28	Para entender el significado de una palabra nueva, la divido en partes que entiendo.					
29	Busco semejanzas y diferencias entre el español					
30	Trato de entender lo que leo, sin traducirlo palabra por palabra a mi propio idioma					
31	Soy prudente, no transfiero automáticamente palabras o conceptos de mi propio idioma al español					
32	Desarrollo mis propias explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua, y las reviso cuando dispongo de nuevas informaciones					

Apartado C		1	2	3	4	5
33	Cuando no comprendo una palabra, intento suponer lo que puede significar, partiendo del contexto y de la situación.					
34	Cuando hablo, si no encuentro la palabra que necesito, hago gestos para explicar lo que quiero decir.					
35	Cuando no conozco la palabra que necesito; pregunto a mi interlocutor cómo puedo decir lo que quiero expresar.					
36	Al leer no me detengo en cada palabra desconocida.					
37	Al hablar con una persona, intento hacer suposiciones sobre lo que va a decir					
38	Si no puedo encontrar la palabra que necesito, utilizo una palabra parecida o describo la idea.					

Apartado D		1	2	3	4	5
41	Busco ocasiones para utilizar mis conocimientos de español.					
42	Me fijo en los errores que cometo e intento no volver a cometerlos.					
43	Estoy siempre atento cuando alguien habla español					
44	Hago esfuerzos para mejorar mi manera de aprender : leo libros y discuto mis opiniones sobre el aprendizaje con otras personas.					
45	Dedico todo el tiempo que puedo al estudio del español.					
46	Busco personas con quienes pueda hablar español.					
47	Busco las mejores condiciones para estudiar : un lugar tranquilo, sin ruido, con					

	temperatura agradable.					
48	Me fijo objetivos claros y definidos que me ayudan a determinar cómo quiero avanzar en el conocimiento de la lengua.					
49	Reflexiono sobre los progresos que hago en mi aprendizaje, compruebo lo que sé y lo que no sé.					
Apartado E		1	2	3	4	5
50	Siento una cierta ansiedad al utilizar el español, pero intento relajarme					
51	Tengo miedo de cometer errores al hablar, pero me esfuerzo igualmente en hacerlo					
52	Cuando mis resultados son buenos, me felicito o me concedo algún premio.					
53	Suelo observar si estoy ansioso al estudiar español.					
54	Tengo un diario donde apunto cómo me siento al estudiar español					
55	Discuto con mis compañeros nuestros estados de ánimo.					

Apartado F		1	2	3	4	5
56	Cuando no entiendo algo, pido a la otra persona que hable más despacio o que repita					
57	Pido que me corrijan si cometo errores al hablar					
58	Repaso con mis compañeros lo que he aprendido.					
59	Hago preguntas en español durante la clase					
60	Hablo español con mis compañeros.					
61	Tengo interés por la cultura de los pueblos de habla hispana.					

Anexo N°5. 2. Proyecto modelo de programa

Invertiremos gran parte de los presupuesto en relanzar la cultura .Prohibiremos la televisión. Construiremos una gran biblioteca y todo el mundo estará obligado a leer dos libros al mes.

La escuela será voluntaria. Solo las personas que desean tendrán que ir al centro escolar. Las demás podrán estudiar desde casa. Los contenidos serán operativos. Cada alumno podrá escoger las asignaturas que más le interesen. Reduciremos la jornada laboral a 20horas semanales. Las personas que lo desean podrán cambiar horas de trabajo por horas de cursos de formación. Promoveremos el deporte. Cada barrio ha de contar con instalaciones deportivas. En el programa de educativo las asignaturas de ciencia serán sustituida por natación, balonmano. Los libros y periódicos en papel desaparecerán. Promoveremos la lectura en soporte digital. Cada habitante del planeta tendrá acceso a un ordenador y a Internet. Habrá cultura para todos. Nuestro proyecto de futuro propone acabar con toda sustancia química...

Anexo N°5. 3. Presentar y defender ideas

PARA PRESENTAR Y DEFENDER IDEAS	
Expresiones que sus alumnos pueden utilizar oralmente o por escrito	
Para	Utilizar
Añadir una idea que pueda reforzar la anterior	Además, por otra parte, por otro lado
Conceder, hacer una concesión	Admito que ..., pero, claro está que...,pero. Es cierto que,... pero , ciertamente ..., pero...quizá(s) tengas razón, pero...Sí, pero...
Desengañar	De hecho, en realidad
Disculparse	Lamento contradecirle pero.../ lo lamento pero.../ perdón, pero.../ siento mucho insistir así, pero/
Enmendar un error, aclarar un malentendido	Lo que quería decir, es que.../ me gustaría precisar,/ me he expresado mal no era mi intención decir que.../ no quería decir eso....
Excluir	Excepto, excluyendo, salvo, dejando de lado el hecho de que...
Expresar su acuerdo	Es evidente, es también lo que pienso, estoy de acuerdo,
Expresar su desacuerdo	En absoluto, está bromeando, vamos, hombre, que va, no comparto su opinión en ese punto, no estoy nada de acuerdo; no soy de tu opinión, usted se equivoca.
Expresar sus dudas o reservas	A pesar de todo, con todo, con eso, me extrañaría mucho, me sorprende mucho, no hay que perder de vista el hecho de que , no obstante, no olvidemos el hecho de que , acaso sea verdad, pero...sin embargo, también hay que considerar que ...
Explicar las consecuencias	De tal manera que ...de tal modo , en consecuencia, es por lo que ...por consiguiente, por esto, por todo ello,
Ilustrar	Así, por ejemplo.

Anexo N°5. 3. Presentar y defender ideas

Llamar la atención sobre un ejemplo o hecho preciso	A propósito de, acerca de, en cuanto a en lo que concierne a, en lo tocante a , en particular, especialmente
Oponer	Ahora bien, al contrario, por lo contrario, contrariamente a, mientras que...sin embargo
Pedir que repitan	¿Perdón? ¿Qué es lo que dice usted? ¿Puede repetir lo que ha dicho, por favor? ¿No lo he entendido bien, podría repetirlo, por favor?
Presentar cronológicamente hechos, o las diferentes partes de una carta	Antes de nada, después, en primer lugar, finalmente, por último, primero, primeramente
Presentar en la misma frase dos ideas, o una alternativa	Por una parte...por otra/ por un lado...por otro lado/ o...o/ ya sea...ya ser..
Recapitular	De todos modos, de todas maneras, resumiendo, en resumen
Referirse a algo	Conforme a, según tal y como...
Reforzar la idea anterior añadiendo un elemento	Efectivamente, en efecto, además
Resumir hechos, ideas	En definitiva, finalmente
Pedir mayor información	¿Qué quiere decir usted cuándo dice? ¿Podría explicarme usted...? ¿Podría precisar más tu idea?
Para introducir argumentos o ideas	Primero, ante todo, en primer lugar, a primera vista, luego, después , en segundo lugar, por otro lado, por otra parte, en último lugar, al fin, por fin por último
Para presentar otro punto de vista	Sin embargo, no obstante, pero, mas, a pesar de eso, a despecho de eso, al contrario, además, a lo mejor, tal vez, quizás, quizá, acaso
Para llegar a una conclusión personal	Pues, así, en efecto, por eso, por esta razón, ya que, puesto que, por consiguiente, en consecuencia, en resumidas cuenta, al fin y al cabo, en resumen, en definitiva, en conclusión.

Anexo N° 6. 1. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir” unidad didáctica 1



UNIDAD 1

MI INSTITUTO Y MIS COMPAÑEROS

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Saludos y presentaciones: decir tu nombre y preguntar a alguien por el suyo.
- Presentar a amigos.
- Información personal: origen o nacionalidad, residencia y profesión.
- Confirmar y corregir información.
- Estrategias de comunicación: preguntar por el significado de una palabra.
- Describir el ambiente del aula.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Presente de indicativo de llamarse y ser.
- Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.
- Masculino y femenino de los adjetivos y sustantivos.
- Plural de los adjetivos y sustantivos.
- Los posesivos.
- Los demostrativos.
- Pronombres personales: sujeto, complemento.
- Artículos definidos e indefinidos.
- La forma interrogativa afirmativa y negativa.
- Interrogativos.
- Adverbios de lugar.

Competencia léxica:

- Estudios y profesiones.
- Países, ciudades y nacionalidades.
- Números.
- Material escolar.
- Actividades del aula.

Competencia fonológica

- Entonación de frases afirmativas e interrogativas.
- Abecedario: grafías y sonidos.
- Signos de puntuación.

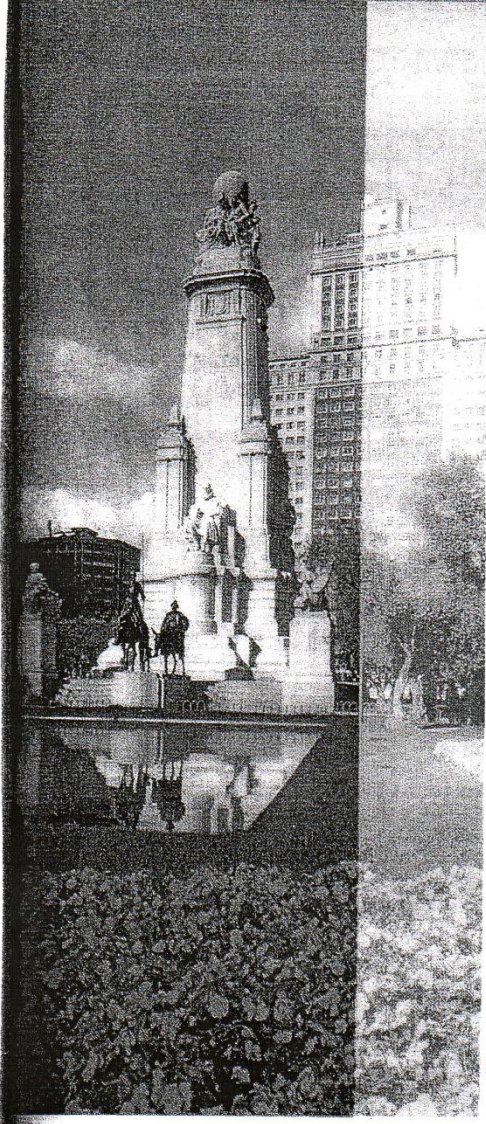
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Descubriendo el mundo hispano.

PROYECTO

* Ministerio de Educación

Anexo N° 6. 2. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir” unidad didáctica 1



UNIDAD 2 *MI MUNDO : FAMILIA Y ENTORNO*

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Expresar relaciones familiares
- Hablar de los miembros de la familia
- Describir a una persona
- Establecer comparaciones
- Preguntar por una cantidad y responder
- Describir una vivienda y sus habitaciones
- Expresar existencia y ubicación
- Describir la ubicación de objetos en una habitación
- Dar órdenes y hacer sugerencias

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Ser y Estar
- Tener y llevar
- Presente de indicativo de verbos irregulares
- Imperativo regular e irregular 1.
- Pronombre complemento directo e indirecto
- Localizar objetos
- Expresar existencia hay-sustantivo
- Preposición y adverbio de lugar
- Apócope
- Números ordinales

Competencia léxica:

- La vivienda: habitaciones, muebles y objetos
- Las letras de las ciudades
- Adjetivos calificativos para describir la vivienda
- La familia
- Adjetivos calificativos de descripción física y de carácter

Competencia fonológica

- La acentuación

CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Descubriendo el mundo hispano

PROYECTO O TAREA FINAL

Anexo N° 6. 3. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 3

UNIDAD 3

VIDA COTIDIANA Y COMPRAS



COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Expresar acciones habituales.
- Preguntar y decir la hora.
- Expresar la frecuencia.
- Preguntar por un deseo o necesidad y existencia.
- Pedir un producto y preguntar por sus características y su precio.
- Dar ordenes y hacer sugerencias.
- Establecer comparaciones (precio, calidad).
- Expresar diferentes grados de gustos personales.
- Dar la opinión: parecer.
- Preguntar y expresar preferencias.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Presente de indicativo verbos regulares e irregulares.
- Acostarse, levantarse, ducharse, bañarse.
- Preferir, querer, probar, sentir, poder.
- Gustar, parecer, quedar, encontrar.
- Imperativo 2.
- Pretérito imperfecto.
- Pronombres personales objeto directo.
- Pronombres personales objeto indirecto.
- Comparaciones.
- Superlativo.
- Estar + gerundio.

Competencia léxica:

- Actividades cotidianas.
- Tareas de la casa.
- La compra: alimentos, comida, ropa, pesos, medidas.
- Expresiones para realizar compras y valorar un producto.

Competencia fonológica:

- Pronunciación de unos sonidos.


CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Descubriendo el mundo hispano.

PROYECTO

Anexo N° 6. 4. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 4

UNIDAD 4 **CUIDEMOS NUESTRA SALUD Y SALVEMOS NUESTRO PLANETA**



COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Expresar estados físicos y anímicos.
- Preguntar por la salud y hablar de estados físicos.
- Expresar síntomas y enfermedades.
- Expresar dolor.
- Hablar de hechos pasados.
- Hablar de un pasado reciente.
- Aconsejar. Dar recomendaciones generales.
- Hablar de la naturaleza.
- Expresar obligación en forma personal e impersonal.
- Argumentar a favor o en contra de una idea.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Pretérito perfecto.
- Pretérito indefinido: regular e irregular.
- Contraste de uso/ marcadores temporales.
- Presente de subjuntivo.
- Verbos de obligación, necesidad y posibilidad con infinitivo y subjuntivo.
- Verbos doler, padecer.
- Imperativo.

Competencia léxica:

- Partes del cuerpo.
- Enfermedades, estados físicos, remedios.
- Paisajes naturales.
- Ecología y naturaleza.
- Medio ambiente.

Competencia fonológica :

- Pronunciación de unos sonidos.

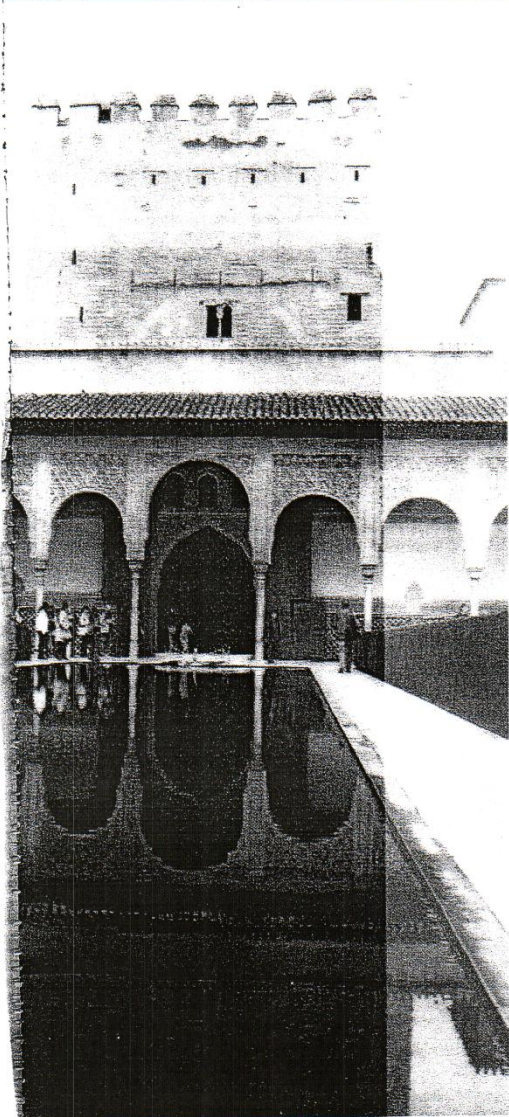
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Descubriendo el mundo hispano.

PROYECTO

* Colección de las Flores Córdoba - fotografía BRCTONS

Anexo N° 6. 5. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir” unidad didáctica 5



UNIDAD 5

ADICTOS A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y AFICIONADOS A ...

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Hablar de nuevas tecnologías
- Hablar de medios de comunicación
- Hablar de adicciones y sus consecuencias
- Argumentar una opinión
- Recursos para el debate
- Describir y valorar espectáculos

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Expresión de la opinión con indicativo
- Expresión de la opinión con subjuntivo
- Expresión de acuerdo y desacuerdo con indicativo
- Expresión de acuerdo y desacuerdo con subjuntivo
- Oraciones relativas con indicativo
- Oraciones relativas con subjuntivo
- Contraste indicativo y subjuntivo en frases relativas.

Competencia léxica:

- La informática y las telecomunicaciones
- Las adicciones modernas
- Adjetivos para valorar
- Cine y televisión
- Uso del teléfono móvil
- Uso educativo de páginas de la red

Competencia fonológica :

- La acentuación

CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL


- Descubriendo el mundo hispano.

PROYECTO

© Foto de José Llanos - La Alhambra Granada

Anexo N° 6. 6. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 6

Anexo N° 6. 6. Contenidos de enseñanza en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 6



UNIDAD 6

VIAJAR PARA CONOCER Y COMPRENDER

COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

- Hablar del futuro
- Expresar intenciones y planes para el futuro.
- Pedir informaciones sobre medios de transporte.
- Preguntar por el tiempo atmosférico
- Hablar de regiones, ciudades y países turísticos
- Mirando al alrededor de España
- Lugares y monumentos de interés cultural y turístico
- La España musulmana
- Fiesta y tradiciones

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Competencia gramatical:

- Futuro imperfecto
- Ir a + infinitivo
- La oración condicional real
- Imperativo
- Verbos atmosféricos.
- Por y para.
- Pronombres indefinidos

Competencia léxica:

- Medios de transporte
- El clima y el tiempo atmosférico
- Lugares y monumentos de interés.
- En la agencia de viaje.
- En el aeropuerto.

Competencia fonológica

- Algunos sonidos

CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Descubriendo el mundo hispánico

PROYECTO

Tema de la Unidad de AAA (2007) en la Paia (2007) (2007) (2007)

Anexo N°6.7. Actividades de aprendizaje escritas en el manual

“Un mundo por descubrir”

1/Completa los diálogos con las formas del verbo llamarse.

¿Cómo.....?

María:.....María.

Juan: ¿Cómo.....?

Profesora: ¿Carmen Sánchez Muñoz.

¿Cómo.....?

Yo Vittorio.....y él.....Amine... Pág.23

2/Escribe el verbo en la forma adecuada

¿Cómo..... (llamarse /tú)?

¿De dónde..... (Ser/tú)?

¿Qué..... (hacer/tú)?

¿..... (ser/tú)Argentina? Pág.24

3/Completa las presentaciones adjetivos demostrativos.

.....es Carmen. Es profesora de español.

.....son Juan y María.

.....son compañeros de clase.

.....son Luisa y Aurora. Son amigas mías.

.....es el señor Roberto Delgado. Es el director del instituto. Pág. 24

4/Completa con el adjetivo o pronombre demostrativo según el modelo.

A ti te gusta esta mochila y a mí ésa.

Toma.....bolígrafo, yo tomo.....

Responde.....pregunta, tu compañero responderá.....otra.

Estos alumnos son de segundo curso y.....de tercero.

.....de la primera fila es trabajadora.....en el fondo es perezosa. Pág.25

5/Completa con el adjetivo posesivo adecuado.

Vittorio es italiano. Su país es Italia.

Soy argelino..... país es Argelia.

Eres argentino ¿.....país es Argentina?

María, ¿Cuál es.....número de móvil?

.....número es el 622. 32. 36. 89/ Pág.25

6/Transforma según el modelo:

Son mis amigos. Son los míos.

Es mi libro..... Son tus lápices..... Es su bolígrafo.....

Son sus profesores..... Es nuestra aula..... Es tu bolso..... Pág.26

7/Completa el diálogo con los interrogativos adecuados.

Pedro: Hola, Aurora, ¿..... tal?

Aurora: Muy bien, ¡Mira!, te presento a un amigo.

Pedro: ¡Hola! Soy Pedro. ¿.....te llamas?

Amine: Me llamo Amine.

Pedro: ¿De.....eres Amin?

Amine: Soy argelino. Pág.26

8/Formula las preguntas necesarias para obtener la siguiente presentación.
 Me llamo Ramón Ibáñez.....
 Soy de Granada.....
 Tengo 40 Años.....
 Trabajo en la universidad.....
 Soy profesor..... Pág.26

10/Tienes que comprar material de clase para todos los alumnos. Completa la lista.
 cuaderno.....libro.....lápiz.....
 bolígrafo.....goma.....sacapuntas.....
 rotulador.....pegamento.....regla.....
 tijeras.....compás.....estuche..... Pág.27

11/Completa afirmativa o negativamente.
 ¿Eres tu argelino?.....
 ¿Estudias alemán en el instituto?.....
 ¿Vives con tus padres?.....
 ¿Es tu profesor (a) español (a)?..... Pág.27

12/ Clasifica los saludos en las columnas de formal e informal.
 Buenas tardes. ¿Qué tal? Encantado/a, ¿Cómo estás? Buenas noches. Pág.28

13/ Completa siguiendo el modelo.
 Aprobar ≠ fracasar el éxito≠ el fracaso
 castigar≠..... ≠.....
 odiar≠..... ≠.....
 preguntar≠..... ≠..... Pág.28

14/Completa el cuadro con las palabras que faltan. Transforma según el modelo.
 Es de Argelia- es argelino.

	Nacionalidad		País
o/a	argelino brasileño colombiano	argelina brasileña italiana	Argelia Colombia
e	Canadiense Estadunidens e	Canadiense	Canadá Estados Unidos
í	iraquí marroquí	iraquí iraní	Irak Marruecos Irán
consonante /a	francés alemán español	francesa	Francia Alemania

4/Añade los signos de puntuación en este diálogo

a-Juan: Eres argelina

Amel: No soy argelina

Juan: Hablas español muy bien

Amel: Bueno soy profesora de español

Juan: Ah claro

Amel: Bueno Juan muchas gracias y hasta pronto

Juan: Hasta la vista

b-Diga

-Hola esta Luisa

-Si soy yo

-Hola Luisa qué tal

c-Oiga

-Buenas tardes

-Está el señor Delgado

-No no esta

-Quiere dejarle algún recado. Pág.30

5/Con ayuda del diccionario, escribe cinco palabras que contengan: rr, ch, ll.

rr:.....

ch:.....

ll:..... Pág.30.

1/Completa.

Preguntar y decir el nombre, Preguntar y decir el origen, Preguntar y decir la profesión
Preguntar y decir dónde vives, confirmar información, corregir información,
Saludar formalmente, saludar informalmente, decir el número de teléfono,
Presentar, dar las gracias. Pág.32

2/Relaciona los nombres con los apellidos. ¿Puedes buscar quiénes son? •

- | | | | |
|---------------|-----------|---------|-----------|
| • Antonio | Iglesias | Enrique | Almodóvar |
| • Juan Carlos | Banderas | Pablo | Iglesias |
| • Julio | de Borbón | Pedro | Picasso |
- Pág.33.

3/ ¿Qué dices en las siguientes situaciones? Pág. 33

5/Relaciona la profesión con el lugar de trabajo y di el lugar de trabajo constituyendo una frase. Pág.33

6/Relaciona los adjetivos de nacionalidad con los países correspondientes. Pág.34

1/Contesta rápido.

Un saludo.....

Una despedida.....

Un objeto de clase masculino plural.....

Un objeto de clase femenino singular.....

Dos números en letras.....

Deletrea tu apellido..... Pág.37

3/Completa con estas palabras Cuántos, qué, cómo, dónde

¿De.....es usted?

¿.....tal estas?

¿.....sois en la clase de español?

¿.....se llama el profesor de español? Pág.37

4/ Corrige los errores.

¿Cuánto años tienes?

¿Dónde vives María y Aurora?.....

¿De dónde es Amin y Vittorio?.....

Buenos días ¿Cómo estoy?.....

Bien. ¿Y yo? Pág. 37

5/Completa con el adjetivo de nacionalidad y la profesión.

Mouloud Ferroun es un.....

Francisco Goya es.....Victor

Hugo es..... Pág.37

6/Fecha, días y meses

a- Escribe estas fechas. •

12/05..... 28/04..... Pág.37

04/11.....31/08..... Pág.37

b- Rodea los nombres de los días de la semana y ordénalos.

Juevesmartesviernesdomingolunesmiércolesábado. Pág. 37

Anexo N° 6. 8. Ejercicios escritos en el manual en el manual “Un mundo por descubrir”

6- Pon estas recomendaciones en imperativo/ personas tú y vosotros

- Arreglar la habitación.
- Limpiar el polvo.
- Abrir la ventana.
- Tirar la basura.
- Lavar los platos.
- Preparar la comida.
- Poner la mesa.
- Hacer la compra de la semana. Pág. 51

3- Completa con un presente de indicativo.

(Yo despertarse)..... temprano todas los días.

¿A qué hora (vosotros despertarse).....?

¿A qué hora (tú acostarse).....normalmente.

En mi instituto (nosotros empezar)las clases a las ocho en punto. Pág. 78

6- forma el superlativo de estos adjetivos.

Caro..... Fea.....

Barato..... Sabrosa.....

Guapa..... Sosa.....Pág.92

4- Transforma las frases como en los modelos.

Usa un pronombre de objeto indirecto.

Quiero mandar un e-mail (a Amine). →

Presta los libros. (a mis amigas).

Estas haciendo los ejercicios. (para mí)

Le quiero mandar/quiero mandar**le** un e-mail.

Neila prepara un pastel. (para nosotros).

Voy a presentar a mis amigos. (a ti).

Usa un pronombre de objeto directo.

Amine pone el poster en la pared. →

Vamos a escuchar a Julio.

Estoy grabando una canción.

Amine **lo** pone en la pared.

Quiero invitar a mis amigos.

Ayuda a María por favor. Pág. 135

Anexo N° 6. 9. Actividades de aprendizaje escritas ambiguas en el manual “Un mundo por descubrir”

10- Cine.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ¿Te gusta el cine? | ¿Conoces alguna película española? |
| ¿Qué género de película te gusta más? | ¿Te gusta el cine español? |
| ¿Quién es tu actor favorito? | ¿Conoces algún actor o actriz español? |
| ¿Y tu actriz? | ¿Te gusta ir al cine? |
| ¿Qué película te gusta más? | ¿Te gusta ver películas en la televisión? Pág. 142. |

11- Rellene los puntos con el tiempo indicativo o de subjuntivo que exija el contexto.

- Está claro que (él preferir).....vivir solo.
No está claro que (él preferir).....vivir solo.
Es cierto que (ella tener).....un coche.
No es cierto que (ella tener).....un coche.
Era seguro que (ellos irse).....de vacaciones a España.
No era seguro que (ellos irse).....de vacaciones a España.
Es evidente que (Ud. Tener).....mucha paciencia. Pág. 142.

Anexo N° 6.10. Las consignas de expresión escrita en “Un mundo por descubrir”

UD	Página	Consignas
UD1	31	Contesta a la carta de Pedro
	33	Describe lo que hay en tu aula
UD2	50	Utilizando las fotos de la página 47, describe a los miembros de la familia Sánchez.
	50	Describe a un miembro de tu familia siguiendo el ejemplo.
	52	Describe estas dos imágenes utilizando las preposiciones o adverbios de lugar.
	54	Describe a tu familia dando los rasgos físicos de cada miembro.
	54	¿Cómo es la familia argelina? ¿Es tradicional o moderna? ¿Cómo son tus padres?
	55	Observa las dos imágenes. Pon un título a cada imagen. Compara las dos familias. ¿Cuántos miembros hay? ¿Qué hacen? ¿Y tú en tu familia ¿Cómo se pasan las tertulias? ¿Qué hace cada miembro de tu familia?
	58	Tu amigo busca un piso para las vacaciones. Lee los anuncios, elige el piso que más te gusta y cuéntale a tu amigo en una carta cómo es, dónde está, qué tiene, etc.
	58	Describe tu barrio o tu ciudad. Rellena esta ficha.
UD3	85	Escribe un texto similar que presenta los horarios y las costumbres argelinas.
	86	Imagina que tienes una amiga en España, escríbele una carta contándole lo que haces habitualmente. Habla de tus hábitos, tu horario en el instituto, etc.
	87	¿Qué vas a hacer esta tarde después de la clase? Escribe en tu cuaderno todos tus planes.
	91	¿Y en Argelia? Explica cómo es la dieta. ¿Qué se come normalmente? Explica a tu compañero/a cómo es tu dieta, qué te gusta y qué no te gusta comer.
UD4	112	Basándote en el texto di ¿Cuáles son las ventajas de los avances tecnológicos? ¿Cómo puedes cuidar tu planeta?
	113	A tu parecer ¿por qué es tan imprescindible cuidar nuestra salud?
	115	Observa la imagen y di lo que hay que hacer para preservar nuestra salud. Utiliza las expresiones de consejo con infinitivo luego con subjuntivo.
UD5	138	Escribe una redacción sobre la importancia del libro en el desarrollo del hombre.
UD6	165	Estas haciendo un viaje por España. Al llegar a Sevilla envías una postal a un/a amigo/a, diciendo de dónde vienes, y cómo has llegado, lo que vas a hacer y tu próximo destino (a dónde vas y con qué medios de transporte).

Anexo N° 6.11. Las consignas de expresión escrita ambiguas en
“Un mundo por descubrir”

UD	Página	Consignas
UD3	91	- ¿Y en Argelia? Explica cómo es la dieta. ¿Qué se come normalmente? Explica a tu compañero /a cómo es tu dieta, qué te gusta y qué no te gusta comer.
UD4	102	- Te ha picado alguna medusa, una abeja, una avispa, ¿qué crees que hay que hacer? - En verano el calor hace proliferar gérmenes en algunos alimentos, lo que puede provocar diarreas, vómitos y fiebre. A tu parecer, ¿qué hay que hacer para prevenir o remediar este estado?
UD5	145	- Piensa en el invento que te parece más importante para la humanidad: la imprenta, el ordenador, el teléfono, los videojuegos, los medicamentos.

PROYECTO

Grandes figuras de mi país

La narración : el género biográfico

I- Elige un personaje conocido de tu país.

1- Presenta :

- su identidad
- su origen : (¿ de dónde es ?)
- su actividad: (pintor, escritor, futbolista, pensador, artista, cantante, actor, político, héroe...)
- sus cualidades morales

2- Habla de :

- su obra :
 - ejemplo si es un escritor, da unos títulos de sus libros o si es un pintor, habla de su pintura, de sus cuadros, de sus dibujos, ilustra tu trabajo con unos cuadros suyos
 - si es un futbolista habla de sus trofeos
 - si es un héroe relata un hecho, un acontecimiento relevante.

3- Habla de cómo llega a ser, famoso.

- Al principio
- Después, luego
- Más adelante
- Al final

¿ QUIÉN ?	¿ DÓNDE ?
¿ QUÉ ?	¿ CÓMO ?
¿ CUÁNDO ?	¿ POR QUÉ ?

4-Di :

- ¿ Por qué ha triunfado ?
- ¿ Por qué lo has elegido ?

II- Recomendaciones

- Buscar en revistas, en libros, en Internet
- Consultar tu diccionario para la ortografía
- Consultar tu libro de español para la gramática
- Pedir ayuda a tu profesor si tienes dudas
- Tienes que acompañar tu trabajo con una fotografía.

PROYECTO

Para ayudarte :

Adjetivos para describir el carácter y la personalidad :

Generoso, simpático, trabajador, deportista, altruista, gran pensador, revolucionario, luchador.
Comprometido...

Verbos para ayudarte a organizar tu trabajo :

Nace en, estudia, comienza a trabajar, ingresa, funda, expone, recopila, gana, muere.

Interés y preocupación :


El deporte, la música, el cine, la literatura, la violencia, la injusticia, la ecología, la independencia, la libertad, la desigualdad, el hambre en el mundo.



Anexo N° 6.13. Proyecto de escritura en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 2

PROYECTO

La familia real española



1- Entra en Casa de Su Majestad el Rey de España.
[http : www.casareal.es/casareal/home.html](http://www.casareal.es/casareal/home.html)

2- Pulsa **La Familia Real** y consulta los datos biográficos de los componentes de la Familia Real.

Perfil biográfico de su majestad el rey de España

El Rey Don Juan de Borbón
Nace en
Reside hasta los diez años en
Vive a partir de los diez años en
Estudia
El 22 de noviembre de 1975
Se casa con
el

Perfil biográfico de su majestad la reina de España

La reina Doña de Grecia
hija de los reyes
Nace en
Pasa parte de su infancia en pues
su familia tuvo que exiliarse durante la segunda guerra mundial.

3- Completa el árbol genealógico de la Familia Real.

4- Busca las siguientes informaciones sobre la Familia Real.

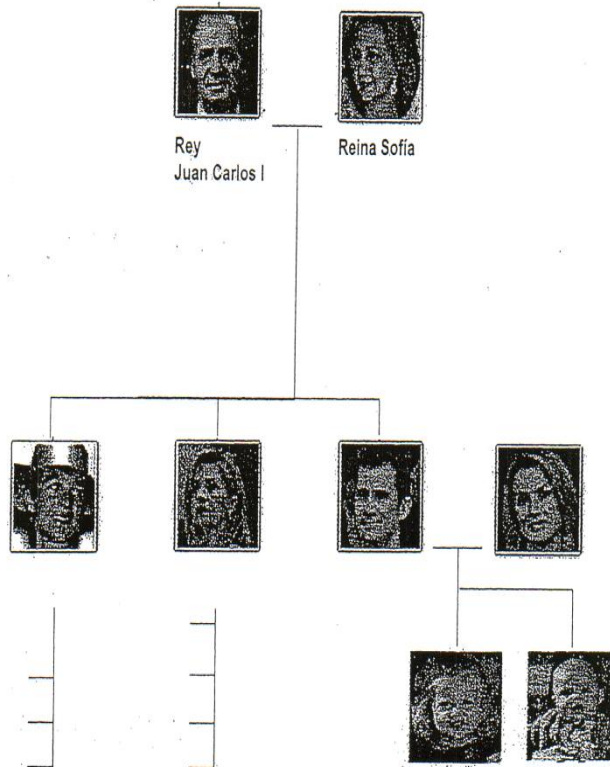
- ¿ Cuántos miembros son ?
- ¿ Cuántos nietos tiene el Rey ?
- ¿ Con quién está casado el hijo del Rey ?
- ¿ Como se llaman ?
- ¿ Cuántos años tienen los hijos de Sus Majestades los Reyes ? Fijate en las fechas de nacimiento.
- ¿ Como se llama la Infanta, que nació en 2005 ?

5- ¿ Dónde vive la familia real? ¿ Cómo se llama su residencia oficial ?

6- Con la ayuda de tu profesor de español, de tu profesor de historia, de Internet y enciclopedias :

- a- Define en pocas palabras la forma política del estado español como Monarquía Parlamentaria ;
- b- Haz un cuadro sinóptico con las grandes líneas de la guerra civil española (1936-1939).

ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA FAMILIA REAL



A partir del árbol genealógico de la familia real explica la relación familiar de Doña Leonor con los otros miembros de la familia.

Ejemplo : Don Juan Carlos es el abuelo de Doña Leonor.

Doña Leonor es la nieta de Don Juan Carlos...

PROYECTO

MI RECETARIO INTERNACIONAL

Vamos a organizar una fiesta de fin de curso. Para ello tendréis que trabajar en grupos y seguir el siguiente esquema de trabajo.

1- Redactad la tarjeta de invitación.

2- Idead un menú internacional con platos típicos.

- 1^{er} plato
- 2^o plato
- Postre
- Bebidas

3- Haced la lista de la compra.

CARNICERÍA	PESCADERÍA	FRUTERÍA	PANADERÍA	REPOSTERÍA	VARIOS

4- Explicad las recetas de unos platos típicos de unos países en un folleto ilustrado con una foto.

He aquí la Web de gastronomía que te puede ayudar en tu búsqueda.

<http://www.labuenamesa.com>

Selección de un gran número de recetas y otros aspectos relacionados con el mundo de la gastronomía española

<http://reality.sgi.com/empleeoes/omar/recetas/>

Recetas de la cocina argentina y de otros países.

PROYECTO

El planeta está herido

Desastres ecológicos y catástrofes naturales.

1- Lee las expresiones del recuadro y colócalas en tres columnas.

El efecto invernadero, los terremotos, las sequías, las inundaciones, los incendios forestales, los vertidos tóxicos, los tornados, la contaminación de las aguas, la desertificación, los maremotos, los alimentos modificados genéticamente, los huracanes, la emisión de gases, los tifones, el calentamiento de la tierra, las especies animales en peligro de extinción.

1- Catástrofes causadas indirectamente por el hombre

2- Desastres ecológicos causados directamente por la mano del hombre

3- Catástrofes naturales no causadas por el hombre

2- Define alguna de las catástrofes ecológicas mencionadas.

3- Elige unos problemas medioambientales que afectan o afectaron a tu país.

¿ Qué efecto ha tenido ?

¿ Qué se está haciendo / ha hecho para mejorar la situación / paliar el problema ?

Si no se hace nada al respecto, qué piensas ¿ qué podría pasar en un futuro ?

¿ Qué se puede hacer para solucionar o mejorar la situación ?

Imagina una campaña de sensibilización. Haz unos carteles con los lemas siguientes u otros que puedes inventar :

Cuidar nuestro planeta

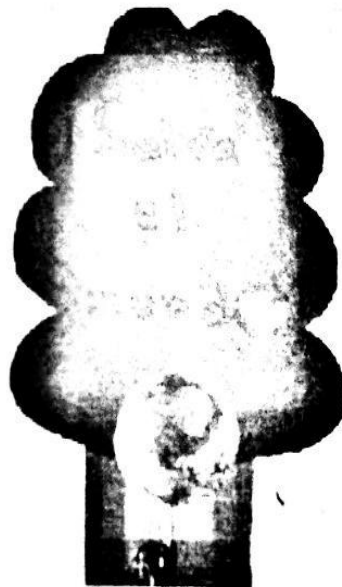
Lucha contra la sequía

Para una ciudad limpia

Nuestro amigo el árbol

Para ayudarte

- Un problema medioambiental / desastre ecológico muy grave / que ha causado daño irreparable al ecosistema es / ha sido
- Una de las principales causas de ... / El mayor responsable de ...
- Otras consecuencias muy preocupantes ...
- Aunque se hayan puesto en marcha ciertas medidas tales como ...
- A pesar de que todavía queda mucho por hacer ya se han
- Para solucionar el problema hay que ...



Ecología urbana

<http://www.amarillas.com/verdes/barba/index.htm>

He aquí una página dedicada a la ecología y a proponer soluciones para respetar el medio ambiente desde el propio entorno, la ciudad : cómo ahorrar electricidad, agua o gas, reciclar, no producir más residuos de los estrictamente necesarios, etc.

<http://www.greenpeace.es>

Muestra las campañas de Greenpeace : atmósfera, biodiversidad, desarme nuclear, tóxicos.

PROYECTO

Viaje de fin de curso

Tema : Viaje de fin de curso :

- 1- Recorrido por Andalucía
- 2- Recorrido por América Latina
- 3- Descubriendo mi país

Objetivo : Preparar un viaje poniendo en práctica todo lo estudiado a lo largo del curso y elaborar un diario que los alumnos han de presentar en un concurso : El mejor diario de viaje.

Organización del viaje :

- 1- Elección del destino
- 2- Preparación del viaje :
 - Documentación : pasaporte, visado.
 - Fecha de la estancia.
 - Número de alumnos que participan en el viaje.
 - Medios de transporte elegido : coche, autocar, tren, barco, avión.
 - Elección del alojamiento : pensión, albergue, hotel.
 - Reserva : por teléfono, por e- mail, o por correo.

Grupo A : Recorrido por Andalucía

Vamos a organizar un circuito de una semana por Andalucía.

- 1- Nos informamos en una Agencia de Viajes :
 - La agencia propone varios circuitos.

Escogemos los lugares que nos gusta visitar y por eso vamos a buscar los centros de interés de las ciudades que queremos visitar.

- 2- Nos informamos sobre el medio de transporte :

Unos alumnos estudian el recorrido que propone la compañía de autocar.

Otros se informan sobre los horarios y precios de la RENFE.

Comparamos los horarios, los recorridos, los precios y elegimos el medio de transporte.

- 3- Reservamos el alojamiento :

Unos alumnos se encargan de escribir la carta de reserva.

- 4- Elaboramos nuestro diario de viaje :

Una vez allí tenemos que redactar nuestro diario de viaje, anotar todo lo que hemos visitado.

- Situación geográfica de cada ciudad
- Monumentos históricos.

PROYECTO

Grupo B : Recorrido por América Latina

Misma preparación que el grupo A.

Cambios : documentación, medio de transporte.

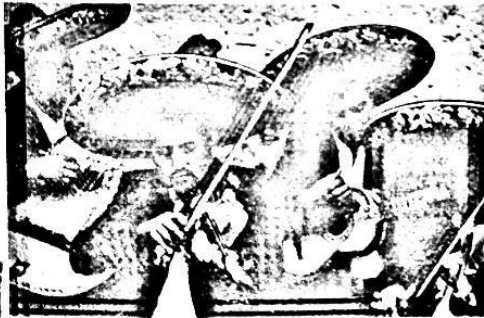
Más información sobre los países por visitar : Argentina - México - Perú.

En grupo de tres los alumnos buscan los siguientes datos.

	Geografía	Política	Historia	Arte y Cultura	Costumbres	Otros
Argentina						
México						
Perú						

Aquí tienes las Web de los diferentes gobiernos de cada país donde encontrarás información sobre estos países
<http://www.turismo.gov.ar/>
<http://www.altavista.magallanes.net/>

Grupo de Mariachis - México



Flautista - Perú



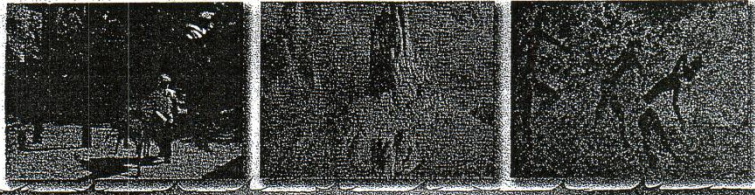

Anexo N° 6.16. Proyecto de escritura en “Un mundo por descubrir”
unidad didáctica 6

PROYECTO

Grupo C : Descubriendo mi país. Circuito por el sur argelino

- 1- Vamos a realizar un viaje de clase por el sur argelino.
 - Por eso vamos a una agencia de viajes para informarnos y hablar del circuito escogido.
 - Se supone que se hace este circuito desde Argel
 - La agencia propone unas ciudades
 - He aquí unas fotografías de :
 - Djanet Boussada (ciudad de felicidad, el oasis más cerca de Argel)
 - Tamanrasset (el corazón del Sahara)
 - Timimoun.
- 2- Escogemos nuestro circuito y redactamos la carta para reservar el alojamiento en el hotel, albergue juvenil o campamento del sur. Se precisará lo siguiente :
 - El número de personas que participan en el viaje
 - El número de habitaciones necesarias en pensión completa o no.
 - Las fechas de la estancia.
- 3- Echamos un vistazo en el mapa de Argelia para escoger los lugares de interés que podemos visitar a lo largo del viaje. El mapa de Argelia lo tienen en la página 170.
- 4- No olvidamos tomar apuntes, sacar fotos para realizar nuestro diario de viaje con el fin de presentarlo en el concurso.

Y..... ¡ Que tengáis buen viaje !

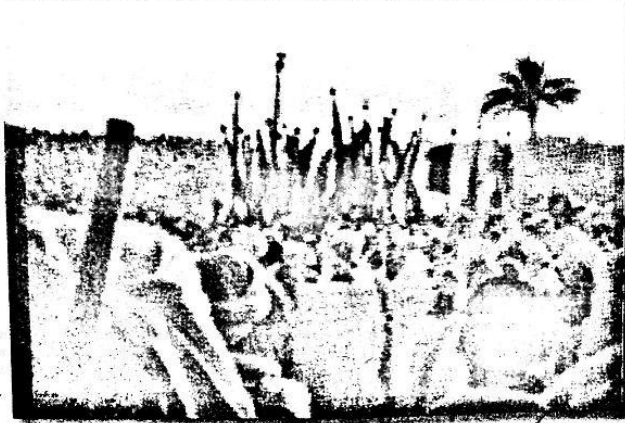




Biskra (la palmeral)



Erg : inmensa extensión de arena



Fiesta del «Sbou»
Nacimiento del «Profeta Mohamed»
Es la fiesta más grande de
Timimoun. Dura siete día. Se sirve
generosamente el té y el alcúzcuz.
Se ve aquí el encuentro de todas las
banderas.

Anexo N°7.1. Contenidos de enseñanza en el manual “Puertas abiertas” unidad didáctica 1

ÁMBITO PERSONAL

A- Los jóvenes de hoy

B- Los sueños

Competencias pragmáticas :

- Hablar del estado de ánimo
- Hablar de las relaciones personales
- Hablar de las relaciones familiares
- Describir la personalidad y el carácter de alguien
- Expresar similitudes, diferencias y afinidades
- Justificar una idea, dar la opinión
- Manifestar interés, preocupación
- Expresar reacciones y sentimientos
- Elaborar un cuestionario sobre la personalidad de los compañeros
- Expresar sueños y deseos
- Hablar de las actividades del tiempo libre

Competencias lingüísticas :

Competencia gramatical :

- Repaso de ser y estar
- Repaso del futuro : formación y empleo
- Potencial : formación y empleo
- Expresión de la hipótesis : la oración dubitativa
- Pretérito imperfecto de subjuntivo
- La oración desiderativa : ojalá / que
- Los verbos de emoción : los sentimientos

Perífrasis de infinitivo

Competencia léxica :

- Adjetivos para describir, adjetivos de personalidad
- Géneros musicales, actividades de ocio, actividades físicas
- Lenguaje de los jóvenes

Competencia fonológica :

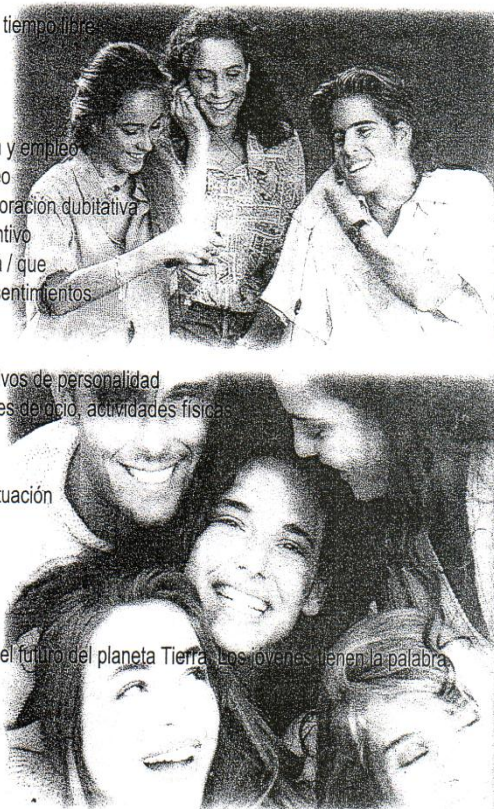
- Ortografía : los signos de puntuación
- Fonética : la entonación

Competencia sociocultural :

- La canción protesta

Proyecto :

- Elaboración de un programa : el futuro del planeta Tierra. Los jóvenes tienen la palabra



Anexo N°7.2. Contenidos de enseñanza en el manual "Puertas abiertas"
Ámbito 2

ÁMBITO EDUCATIVO

- A- El mundo de la enseñanza
- B- La educación de un buen ciudadano

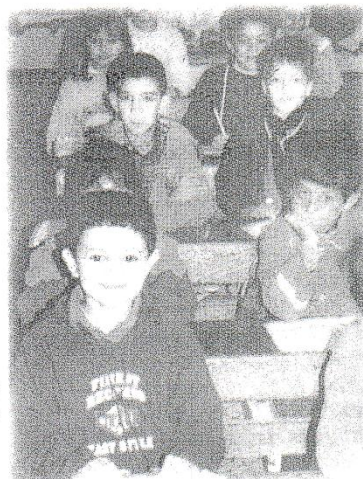
Competencias pragmáticas :
Necesidad de hablar idiomas
Importancia del español
Dificultad del aprendizaje
Estrategias de aprendizaje
Enseñanza y aprendizaje
Expresar interés respecto al español
Hablar de los estudios
Sensibilizar al alumno con temas relativos a la protección de la naturaleza
Educar para formar al buen ciudadano :
derechos y deberes

Competencias lingüísticas :
Competencia gramatical :
Expresión de la condición
Preposición : por y para
Gerundio : formación y empleo
Perífrasis de gerundio
La oración sujeto impersonal :
ser + adjetivo + que + modo indicativo
ser + adjetivo + que + modo subjuntivo
estar + adverbio bien / mal + modo subjuntivo

Competencia léxica :
Léxico relativo a la educación, a los estudios
Competencia fonológica :
La acentuación

Competencia socio cultural :
Sistema educativo español, nuevo sistema educativo argelino
Los derechos del niño
El español en el mundo
Aprender español en la Red

Proyecto :
Elaboración de un decálogo para conmemorar el día del árbol, del agua, de la tierra, del libro, de la infancia, de la madre, del profesor, de la juventud...



Anexo N°7.3. Contenidos de enseñanza en el manual “Puertas abiertas”
unidad didáctica 3

ÁMBITO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

A- Los inventos

B- El pro y el contra de la tecnología

Competencias pragmáticas

- Describir objetos : componentes, utilidad y funcionamiento.
- Describir las características de una máquina.
- Hablar de los adelantos de la ciencia.
- Hablar de los mejores inventos de la humanidad.
- Reflexionar sobre la evolución de la humanidad y la ingeniería genética.
- Discutir y argumentar las razones sobre los alimentos transgénicos.
- Hablar de objetos de ayer y de hoy.
- Hablar del pro y del contra de la tecnología.

Competencias lingüísticas

Competencia gramatical

- Expresión de la concesión con indicativo y subjuntivo.
- La voz pasiva.
- Expresión de la causa.
- La expresión de la opinión y percepción.
- El modo imperativo (repaso)

Competencia léxica

- Terminología sobre la ciencia, el hombre y la máquina.
- Terminología sobre técnica y nuevas tecnologías.

Competencia fonológica

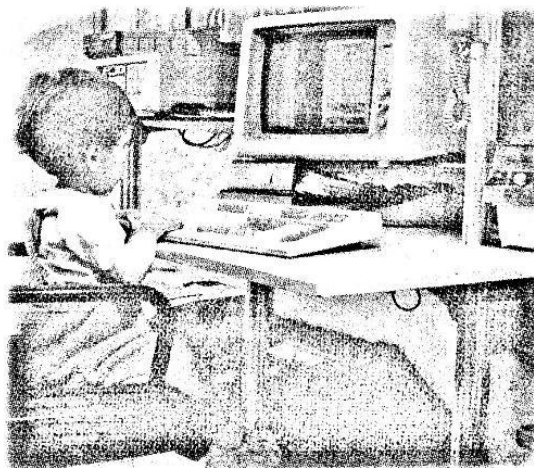
- Repaso : acentuación.

Competencia sociocultural

- Los inventos.
- El mundo de Internet.
- Internet y el español.
- Las nuevas tecnologías.

Proyecto

- Elaboración de la revista del instituto.



ÁMBITO LABORAL

A- Construir el mañana

B- El mundo del trabajo

AVANZARSE ES LA CLAVE
DEL ÉXITO

Competencias pragmáticas

- Elegir profesiones, hablar de sus proyectos.
- Justificar su elección.
- Hablar de condiciones de trabajo.
- Valorar actividades.
- Presentar una profesión y explicar su finalidad.
- Solicitar un empleo.
- Hablar del paro, de las causas y de las soluciones.
- Hablar de la trayectoria laboral.
- Describirse a sí mismo para orientarse profesionalmente.
- Hablar del buen ambiente de trabajo.
- Hablar de cultura de empresa.

Competencias lingüísticas

Competencia gramatical

- Expresión temporal con infinitivo, indicativo y subjuntivo
- Expresión de finalidad con infinitivo y subjuntivo
- Las estructuras comparativas : más... que / menos... que / como / tan... como
- Estilo directo e indirecto
- La impersonalidad

Competencia léxica

- Profesiones tradicionales y nuevas
- Vocabulario relacionado con el empleo, el CV, la carta de presentación.
- Las profesiones y sus actividades
- Profesiones de riesgo, de responsabilidad, de futuro
- Mundo laboral : léxico relativo al mundo del trabajo
- Mundo empresarial : léxico relativo a la empresa

Competencia fonológica

- Acentuación
- Entonación

Competencia socio cultural

- Empresa en expansión.
- Artesanía popular en España, en América latina y en Argelia

Proyecto

- Crear tu propia empresa

Anexo N°7.5. Contenidos de enseñanza en el manual "Puertas abiertas"
Ámbito 5

PÁGINAS ETERNAS

A- Rutas literarias y culturales

B- Rutas históricas

Competencias pragmáticas :

- Conocer a famosos del mundo : definirlos
- Conocer a pacifistas: valorarlos
- Conocer a escritores españoles
- Conocer a escritores hispanoamericanos
- Conocer a pintores, escultores y arquitectos hispánicos
- Conocer el legado andalusí
- Contar la biografía de una persona
- Relatar acciones pasadas
- Describir narrar acontecimientos pasados
- Reconstruir, ordenar un acontecimiento pasado
- Ordenar un relato, una biografía
- Valorar acciones logros, acontecimientos históricos

Competencias lingüísticas :

Competencia gramatical :

- Repaso de los tiempos pasados
- Correspondencia de los tiempos.
- Repaso consolidación empleo indicativo/subjuntivo :
- Oraciones independientes
- Oraciones sustantivas
- Oraciones adverbiales

Competencia fonológica :

- La entonación
- Lectura de un cuento

Competencias socioculturales

- Vida de unos Premios Nóbel, Premio Cervantes, Premio Príncipe de Asturias,
- Presente y pasado de España
- Civilización precolombina
- Unos libertadores

Proyecto

- Hombres y mujeres geniales



5

Anexo N°7.6 Actividades escritas en el manual “Puertas abiertas”

1. ¿Haces alguna actividad física? Mácalo. **(Léxico, palabra)**

- Gimnasia Fútbol Baloncesto Ciclismo Tenis
 Danza Yudo Atletismo Natación Balonvolea (pág. 27).

2. ¿Cuántas horas por semana le dedicas a la práctica de una actividad física? **(Léxico, frase)**

- Ninguna Entre 3 y 5 horas
 Menos de 3 horas Más de 5 horas (pág. 27).

3. Relaciona ambas columnas. **(Gramática, Frase)**

- | | |
|---|--------------------------|
| Le duele mucho la cabeza | está enfermo. |
| La paella es excelente | es optimista. |
| Lo más importante para él es el dinero | es rico. |
| Tiene mucho dinero | está rico. |
| Este apartamento tiene mucha luz | es materialista. |
| Ha tenido que barrer, planchar, hacer la comida | es luminosa. |
| La vida es color de rosa | está enfermo. (pág. 34). |

4. Piensa en personas, situaciones y cosas que te producen estos sentimientos y completa las

frases, diciendo si el verbo va en plural o singular. **(Gramática, frases)**

Me preocupan las situaciones injustas.

Me pone/n triste...

Me duele/n....

Me avergüenza/n... (pág.39).

5. Completa las frases expresando tus sentimientos. **(Gramática, frases)**

Me encanta que...

Me preocupa que...

Me gusta mucho que...(pág.39).

6. Clasifica los siguientes adjetivos según creas que expresan una cualidad positiva, negativa

o neutra. **(Léxico, palabras)** ... (pág.46).

Cualidades positivas	Cualidades negativas	Cualidades neutras

7. Clasifica las expresiones que utilizamos en español para mostrar dolor, alegría, sorpresa y

Tristeza. **(Actos de habla, Exponentes, lengua oral)**

¿Qué me dices? ¡Qué alegría! ¡Es fantástico! ¡Qué pena! ¡Qué sorpresa! ¡Qué dolor! ¡No me digas!

Me pone triste. Es una lástima. ¡Qué lástima! ¡No aguanto más! ... (pág.49)

Alegría	Dolor	Tristeza	Sorpresa
---------	-------	----------	----------

--	--	--	--

8. En España se elogian mucho. Relaciona la situación con los cumplidos. (**Actos de habla, Exponentes, lengua oral**).

1- Cuando alguien lleva un nuevo peinado.	a- ¡ay, me encanta, es precioso!
2- Si alguien te invita a comer a su casa.	b- Estaba riquísimo.
3- Cuando alguien lleva unos zapatos nuevos...	c- No has cambiado nada...

9. Según la tradición, el 31 de diciembre hay que formular varios deseos para el año nuevo. Formula tus deseos. (**Actos de habla, exponentes, lengua oral**)

Me gustaría conseguir.....
 ¡Ojala encuentre.....!
 ¡Qué.....!
 Quiero que todos mis amigos..... (pág. 50)

10. ¿Qué harías si te encontraras en estas situaciones? Completa las siguientes frases: (**Gramática, frase**)

Si aprobara el bachillerato, haría una fiesta.
 Si pudiera elegir un trabajo,.....
 Si tuviera más tiempo libre.....
 Si viviera en otro país.....(pág. 69).

11. Ahora escribe en qué condiciones harías estas cosas: (**Gramática, frase**)

Dejaría de trabajar si.....
 Aprendería otra lengua si.....
 Me iría a trabajar al extranjero si.....
 Estudiaría una carrera si..... (pág. 69).

12. Termina libremente las frases siguientes: (**Gramática, frase**)

Es cierto que los jóvenes.....
 Está bien que los padres.....
 Es seguro que los deportes.....
 Es importante que las relaciones familiares.....
 Es maravillosa que la música..... (pág. 72).

13. Problemas ecológicos: (**Proceso, texto**)(generación y textualización)

a. **¿Qué factores desencadenan estos problemas ecológicos?**

Contaminación de los ríos y de los mares.
 Incendios forestales.
 Contaminación acústica...

b. Ahora escribe cuatro problemas encadenados.

Debido a los vertidos tóxicos en los ríos y mares, se incrementa la contaminación de las aguas, que a su vez es uno de los factores de la destrucción de ecosistema.

A causa decon el/ la consiguiente.....como consecuencia..... (pág.83)

14. Qué se hacía antes de la aparición de esos inventos (con ilustración) (**Oral, frase**)

Ejemplo: Antes de inventar el reloj, se fiaba al sol.
 Antes de inventar la lavadora, la mujer..... (pág.92).

15. El padre acaba de comprar un nuevo televisor, pero su hijo ha cortado en pedazos el manual de instrucciones. ¿Puedes recomponerlo de 1 a 6 con ayuda de tu compañero. (pág.96)

(oral, texto)

□ El proceso dura unos minutos. No pulsa ningún botón durante el proceso...

16. ¿A qué área pertenecen estos verbos? ¿Qué significados tienen?

Inventar, investigar, conservar, crear, desarrollar, agotar, destruir, descubrir, patentar, reciclar. **(Léxico, palabra) 1 (pág.17)**

Tecnología	Medio ambiente
------------	----------------

17. Busca el sustantivo correspondiente reciclar **(Léxico, palabra) (pág.117).**

Inventar = El invento	Crear =	Destruir =	Conservar =
Investigar =	Descubrir =	Patentar =	Desarrollar =

18. Inventos prácticos, divertidos o imposibles. **(Proceso, Frase)**

Relaciona las dos columnas con flechas e inventa las que faltan ¿Cuáles de estas cosas crees que son necesarias? (pág.118).

19. Escribe el nombre de cada aparato y di a qué sirve cada uno
 Ilustraciones. **(Léxico, palabra) (pág.119).**

20. Relaciona las siguientes siglas con su significado. **(Léxico palabra) (pág.120).**

21. Profesión **(Léxico palabra) (pág.125).**

Profesión	Enfermero/a	Bombero	Policía	fontanero	Carpintero	Astronauta	peluquero
Consiste en							
Lugar de trabajo							

22. Completa con una palabra adecuada **(Léxico, texto) (pág.125).**

23. Lee los dos textos e intenta comparar las dos profesiones (pág.127). **(Proceso, texto) textualización.**

24. ¿Qué producen estas empresas? **(Léxico palabra) (pág.143).**

Empresa	Nacionalidad	Produce

25. Cuenta la historia que se representa en la serie de dibujos. Ayúdate del vocabulario dado..... **(Proceso, texto). textualización. (pág.144).**

26. Crea el siguiente anuncio. Si necesitáis ayuda, podéis consultar el cuadro que está debajo del anuncio **(Proceso, texto). Textualización** (pág.154)
154

27. Relaciona los adjetivos con su significado.
 Ejemplo a-----4 (léxico, frase) (pág.154).

28. La entonación **(Oral, frase)**
 Clasifica según la entonación

Frases declarativa	Frase interrogativa	Frase exclamativa

.....(pág.155).

29. Relaciona **(Léxico, palabra)** (pág.161).

30. Si te dedicas.....**(Gramática, frase)** (pág.162).

31. Busca el nombre de estas 10. **(Léxico, palabra)** (pág.163).

32. Ordena la biografía de Simón Bolívar **(Proceso, texto) textualización** (pág. 206).

33. ¿Sabes qué hicieron estos personajes famosos? Relaciona el autor con el acontecimiento
 Conjugando el verbo en la forma adecuada **(Gramática, frase)** (pág.206).

Anexo N°7.7. Ejercicios escritos en el manual “Puertas abiertas”

1. Completa el siguiente texto con ser o estar en el tiempo adecuado. **(Gramática, texto)**
Mi casa...situada en las afueras de la ciudad. Tiene dos plantas y un jardín.
...construida en el siglo pasado. En la primera planta... la cocina y el salón comedor. El salón...en la parte más grande de la casa. (pág.33).
2. Completa la biografía con ser o estar en el tiempo adecuado. **(Gramática, texto)**
Pablo Ruiz Picasso...un pintor español nacido en Málaga en 1881...hijo de un profesor de
de
la Escuela de bellas Artes de esta ciudad... (pág. 33).
3. Observa cómo se forma el futuro y completa los vacíos. **(Gramática, texto)**
Yo (ser)...actriz. (Trabajar)...con Almodóvar. (Ganar)...un Oscar. (Ser)...famosa y
todo el
mundo (conocerme)... (pág.35).
4. Escribe la forma correcta del verbo en el tiempo y modo conveniente. **(Gramática, frase)**
Me encanta que los jóvenes (preocuparse) por el medio ambiente.
A los jóvenes les indigna que (existir) tanta injusticia el mundo.
Me desagradó que mis padres (ponerme) la presión... (pág.37).
5. Escribe la forma correcta del verbo: **(Gramática, frase)**
Es posible que los jóvenes (sentirse) felices.
Quizás (realizarse) tus deseos.
Tal vez el hambre (desaparecer) en el mundo...(pág.37).
6. Aquí tienes una serie de acciones complétalas con otras y relaciónalas con los verbos de sentimiento. **(Gramática, frases)**
Ver a los niños desnutridos.
Leer el periódico.
Tener que levantarme temprano...(pág.39).
7. Empieza las frases con el adverbio de duda o deseo según el modelo siguiente: ¿Irán los estudiantes a la biblioteca esta tarde?/Quizá vayan a la biblioteca. **(Gramática, frase)**
¿Aprobarán el examen los estudiantes?/Ojalá
¿Asistirás al concierto mañana?/ Tal vez
¿Prohibirá la manifestación estudiantil el gobierno?/ Quizás... (pág. 46).
8. En España hay muchas ciudades con encanto. ¿Conoces Barcelona? Para descubrirla con Ser o estar. **(Gramática, texto)**
Barcelona.....una ciudad típica del sur de Europa.progresista, industrial y europea,
pero también tradicionalista, popular , mediterránea...(pág. 47).
9. Completa las frases con ser o estar y descubrirás algunas curiosidades sobre el mundo hispano. **(Gramática, frase)**
Españadividida en 17 comunidades.
La alhambra.....en Granada.

Santiago.....la capital de Chile.....

10. Completa estas oraciones con un verbo en subjuntivo: **(Gramática, frase)**

No me permiten que.....(fumar) aquí.

Admiten que te.....(subir) de nivel.

Nos alegramos de que.....(aprender) español...

11. ¿Qué harías si...? **(Gramática, frase)**

Si te tocaran 10 millones en la lotería.

(Comprarme).....muchas cosas: una moto, un ordenador, ropa..... (pág. 69).

12. He aquí una entrevista entre un periodista y un ciudadano, completa con la preposición por o para: **(Gramática texto)**

El periodista entrevista a un ciudadano.....hacer una encuesta sobre la contaminación. Pregunta.....los problemas ecológicos,.....ejemplo la contaminación del mar.....(pág. 70).

13. ¿Qué haces tú para mejorar tu español? Completa los vacíos. **(Gramática, texto)**

Aprendo español:

(escuchar)(repetir).....textos y frases, (memorizar)....palabras,

(repasar).....en casa las lecciones, (practicar).....y (hablar).....en

grupo.....(pág. 71).

14. Rellena los puntos con el tiempo de indicativo o subjuntivo que exija el contexto: **(Gramática, frase)**

Está claro que (él preferir).....vivir solo.

No está claro que (él preferir).....vivir solo.

Era seguro que (ellos irse).....de vacaciones a Oran.

No era seguro que (ellos irse).....de vacaciones a Oran... (pág. 72)/

15. Completa estas frases con los verbos en indicativo o subjuntivo.(encontrar, repetir, usar,

Haber, aplicar, analizar). **(Gramática, frase)**

Es lógico que.....estrategias para expresarnos mejor.

Es cierto que si.....nuestros errores, no los.....tan fácilmente. (pág. 81).

16. Para solucionar sus dificultades, unos alumnos les han pedido consejo a compañeros suyos. Lee estas recomendaciones y completa el vacío con el tiempo y modo adecuado. **(Gramática, frase)**

Yo te aconsejaría que (estudiar)..... mas para evitar problemas.....(pág. 81).

17. Repaso. Pon los verbos entre paréntesis en imperativo. **(Gramática, texto)**

Consejos de un amigo.

“Tu (estudiar).....mucho”, me decía, “leer.....todos los libros que puedas....(pág. 82).

18. Consejos para salvar el planeta: **(Gramática, frase)**

No (utilizar).....los ríos ni los mares como si tratara de un cubo de basura.

(Aconsejar).....a tu madre para que compre productos de limpieza

biodegradables. (pág. 83).

30. Completa con la estructura comparativa conveniente: **(Gramática, frase)**
El oficio de profesor es.....difícil.....el de médico.
La lengua española es.....fácil que....el ruso.... (pág. 154).
31. Escribe el sustantivo o el adjetivo en la columna..... **(Léxico, palabra)** (pág. 160).
32. Escribe el verbo de los siguientes sustantivos. **(Léxico, palabra)**
La mejora..... (pág. 160).
33. escribe el verbo..... **(Gramática, frase)** (pág. 161).
34. escribe la forma correcta.....**(gramática, frase)** (pág. 161).
35. Lee esta noticia del año Picasso y completa los vacíos con el pretérito indefinido.....
(Gramática, texto) (pág. 205).
36. Conjuga los verbos en pretérito indefinido y adivina quién es este pintor.....
(Gramática, texto) (pág. 205).
- 37 lee la siguiente biografía **(Gramática, texto)** (pág. 205).

Anexo N°7.8. Actividades de aprendizaje escritas ambiguas

1. Qué consejos puedes darle a tu compañero/a para hablar y escribir correctamente español.

Escuchar atentamente a la profesora. Repasar las lecciones. Escribir redacciones.

Memorizar las conjugaciones. Leer en voz alta. Consultar el diccionario. Mirar la televisión

española. Cantar en español. Hacer ejercicios de vocabulario.

2. Completa según el modelo utilizando “yo”, “yo en tu lugar”, “yo que tú”.

a- He comprado un libro, un CD.

b- Yo en tu lugar, habría comprado un CD.

He pintado mi habitación de blanco/negro.

Cuando salí del instituto, me tomé un helado/un zumo de naranja.

He ido a casa en autobús/andando.

3. Lee estos textos sobre jóvenes y di con cuál de las personalidades descritas te identificas mas. Justifica tu elección.

Nazim es extraordinariamente creativo, brillante y expresivo. Es cariñoso y optimista...

4. En este texto se han borrado las opciones las opciones. Léelos y escribe tres posibles reacciones para cada situación.

Una familia te pide un favor que no te apetece hacerle, ¿Qué le contestarías?

Un día, de repente, notas que tus amigos están muy raros contigo, te evitan y cuchichean entre ellos, ¿Cómo actuarías?

Te interroga el profesor de español. Tenías todos los ejercicios hechos pero te das cuenta de que te has dejado el cuaderno en casa. ¿Cómo reaccionarías? (pág. 81).

5. Cambiar el mundo ¿Qué cosa te gustaría cambiar del mundo en que vives? (pág.8).

6. Lee estas opiniones y puntos de vista e indica en qué casos estás de acuerdo.

Argumenta tu respuesta.....(pág.118).

7. Dicen que118

8. Pon estas frases en estilo indirecto.

Ejemplo:

.....(pág.153).

9. Transforma la forma personal en impersonal.

..... (pág.154).

10. transforma (pág.161).

11. pasa al estilo (pág.161).

Anexo N°7.9. Las consignas de expresión escrita en el manual “Puertas abiertas”

Número	Página	Las consignas de expresión escrita
Ámbito 1		Ámbito personal A- Los jóvenes de hoy/ B- los sueños
1	42	<p>¿Cómo son los jóvenes de tu país? Qué valoran? Qué les preocupa?</p> <p>Para ayudarte...</p> <p>A la mayoría de los jóvenes les preocupa /interesa. es una de sus principales aspiraciones. Muchos consideran /opinan que.....es muy importante. Su mayor preocupación es.... En segundo lugar.... Y para finalizar, el punto de menos interés es...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> <p>Luchar contra las injusticias Gozar de buena salud Tener muchos amigos Ir a la universidad El éxito profesional Ganar mucho dinero Casarse y tener una familia</p> </div>
2	43	<p>Qué te sugiere la lectura de este texto? Escribe una redacción en la cual planteas las relaciones padres hijos. Piensa en situaciones personales donde tuviste diferencias con tus padres</p>
3	44	<p>Escribe un texto sobre tu relación con la felicidad: ¿Cuál ha sido o es la etapa más feliz de tu vida? cómo te sientes actualmente? Anota lo que te gusta, lo que sabes hacer bien y lo que haces mal. Te sientes satisfecho con lo que haces? y con tu vida en general ? Por qué? Que te gustaría cambiar de ti o de tu vida? Crees que es posible? Crees que podrías sentirte mejor? Qué tendrías que hacer para lograrlo?</p>
4	44	<p>Según una idea muy popular, para sentirse satisfecho y feliz en la vida una persona debe; escribir un libro, plantar un árbol y tener un hijo o una hija. Y para ti Qué es importante hacer en la vida? Enumera las diez cosas más importantes que hay que hacer para sentirse a gusto en la vida.</p>
5	45	<p>Lee el siguiente texto y expresa tu opinión. Vivimos en una sociedad de ocio y cada día emergen nuevas actividades. ¿Cuáles piensas tu que serán los ocios del futuro? A pesar de estos ocios al alcance de todos, vivimos en una sociedad estresada. ¿Cómo explicas tu tal contradicción? Crees que las actividades de ocio sirvan para algo más que para divertirse.</p>

6	47	<p>Basándote en estas ideas escribe un texto en el que cuentes como eres en diferentes aspectos de tu vida. Trabajo, familia, amigos, tiempo libre... razona tu respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soy independiente. • Soy hablador/a y extrovertido/a. No soporto estar solo. • Me encanta salir y pasarlo bien. • disfruto estando con mi familia. • Me gusta mucho hacer deporte y estar en forma. • Me apasiona el cine. • Me entusiasma viajar. • Me encanta la aventura. • Lo de ser moderno/a no es lo mío, está claro. Me gusta la música clásica, escribir poesía. • Lo más importante en este momento de mi vida es (mi trabajo/mi familia/mis próximas vacaciones/el libro que estoy leyendo...) porque... 									
7	49	Y tú ¿Qué vas a hacer cuando termine el curso? Cómo te imaginas tu futuro? Qué vas a hacer este verano? Escribe un texto en el cual hablas de aspiraciones y preocupaciones.									
8	50	Elige un tema y redacta un texto. ¿Cuáles son tus vacaciones soñadas?									
9	50	¿Qué te gustaría hacer después de obtener el bachillerato									
10	50	¿Qué país te gustaría visitar?									
Ámbito 2		Ámbito educativo A- El mundo de la enseñanza/ B- La educación de un buen ciudadano									
11	75	<p>Basándote en el texto y en la ilustración, habla sobre las diferencia entre la escuela de antes y la de ahora en tu país.</p> <p>Para ayudarte....</p> <table> <tr> <td>La enseñanza</td> <td>Antes</td> <td>Ahora</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Abstracta, se basaba sobre la transmisión del saber.</td> <td>Viva, se basa sobre la reflexión crítica.</td> </tr> <tr> <td>La pedagogía</td> <td>Pedagogía de repetición</td> <td>Pedagogía del descubrimiento...</td> </tr> </table>	La enseñanza	Antes	Ahora		Abstracta, se basaba sobre la transmisión del saber.	Viva, se basa sobre la reflexión crítica.	La pedagogía	Pedagogía de repetición	Pedagogía del descubrimiento...
La enseñanza	Antes	Ahora									
	Abstracta, se basaba sobre la transmisión del saber.	Viva, se basa sobre la reflexión crítica.									
La pedagogía	Pedagogía de repetición	Pedagogía del descubrimiento...									
12	78	Basándote en texto: « El agua fuente de vida » y en las imágenes sobre el agua. Di por qué es imprescindible ahorrar agua?									
13	80	Cuál es el papel del libro en la formación del niño?									
14	80	Pueden los medios audiovisuales reemplazar el libro? Argument tu respuesta.									
15	81	<p>Escribe un texto titulado: En este curso me gustaría... El primer párrafo será sobre tu nivel de español; el segundo, sobre cómo te gusta aprender, y el tercero, sobre lo que te gustaría conseguir en este curso (objetivos y actividades...)</p>									

16	82	Describe tu clase ideal de español. Primero piensa en las actividades de clase. Haz una lista de las actividades que haces normalmente en clase de español. Actividades de audición, de interacción, de lectura, de escritura. Selecciona las que más te gustan: Cantar canciones/hacer dictados/hablar ante la clase/trabajar en parejas/hacer ejercicios de gramática/ relacionar vocabulario con imágenes/escuchar diálogos/simular situaciones/hacer juegos de español. Indica las cosas que te dan mejor y las que te cuestan más: se me da bien /mal.../ me resulta fácil /difícil../me cuesta un poco, bastante, mucho. Indica qué material utilizas y anota tres características por material: manual cuaderno de ejercicios, diccionarios, gramática, lecturas, internet, otros...
Ámbito 3		Ámbito científico y tecnológico A-Los inventos/ B-El pro y el contra de la tecnología
17	113	« El hombre amenazado parece condenado a sucumbir indefenso, víctima de sus propios inventos » Qué piensas de esta afirmación?
18	113	Es verdad que el siglo en que vivimos es un siglo de incertidumbre y temor? Por qué ?
19	114	Cuáles son las ventajas y los inconvenientes del progreso?
20	114	Enumera las ventajas de la informatización. ¿Cuál es el impacto de la automatización?
21	114	Se dice que « Hoy día los avances tecnológicos hacen más fácil la vida humana » sin embargo asistimos a la enfermedad tanto del hombre como del planeta. A tu parecer ¿Cómo debe actuar el hombre para llevar una vida equilibrada y sana?
22	116	El texto de Miguel Delibes fue escrito en 1979. Crees que desde entonces han cambiado mucho las cosas? Es verdad que “ La ciencia nos ha hecho mas pero no mejores” y que “estamos más juntos pero no más próximos” Escribe una redacción en la cual tienes que argumentar con ejemplos concretos tu punto de vista.
23	118	Estás de acuerdo con la cita : si arreglas el hombre, arreglas el mundo » Explica en cuatro líneas si consideras o no que el hombre es el causante de sus propios problemas y justifica tu opinión. Para mí, desde mi punto de vista, creo que, sin embargo, no creo que.
Ámbito 4		Ámbito laboral A-Construir el mañana/ B-El mundo del trabajo
24	154	Redacta dos anuncios; Oferta de trabajo.
25	154	Imagina: has terminado tus estudios. Escribe tu CV para enviarlo a un empleador.
26	156	A tu parecer ¿Qué porvenir le espera a este niño?

Anexo N°7.11. Proyecto de escritura en “Puertas abiertas” unidad didáctica 1

PROYECTO

ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA

PARA UN FUTURO MEJOR – LOS JÓVENES TIENEN LA PALABRA

«Yo sé que ustedes los jóvenes no aceptarán un mundo en que haya personas que mueran de hambre, permanezcan analfabetas y estén privadas de dignidad humana. Por ello, asegúrense de que sus voces sean escuchadas. Asegúrense de que la suya sea la generación que logre derrotar la pobreza»

*Mensaje del Secretario General Kofi Annan
con motivo del día internacional de la juventud.
Boletín de la ONU n° 05/056 - 11 de agosto de 2005*

OBJETIVO : Elaboración de un programa : Para un futuro mejor.

¿ Qué debemos hacer hoy para preparar un futuro mejor, para que la vida en el planeta Tierra dentro de cincuenta años sea mejor que en la actualidad ? .

¿ Qué temas son los más importantes con vistas a ese futuro en la Tierra ?

PROCEDIMIENTO :

Encuesta : quejas. Trabajo de grupo.

Mesa redonda : soluciones

Elaboración y redacción del programa.

MODELO DE PROGRAMA

En grupo vais a elaborar vuestro programa.

Elegid un nombre para el grupo que vais a representar así como un logotipo que simbolice tus ideas.

Elaborad una encuesta

Proponed ideas para resolverlas.

Realización del programa : Entre todos los alumnos debéis llegar a crear un programa conjunto en los que estéis todos de acuerdo. -

LOS TEMAS : Haced una lista de problemas que tiene el mundo juvenil

LAS PREGUNTAS : Ya sabéis qué temas os interesa preguntar. Ahora intentad formular preguntas concretas.

EL CUESTIONARIO : En grupo elegid las 20 mejores preguntas y elaborad un cuestionario que vais a usar para la entrevista.

LA ENTREVISTA :

Para la realización de la encuesta tienes dos alternativas :

a- Un grupo de alumnos se encargará de entrevistar a alumnos de otro instituto.

b- Se puede instaurar un buzón de quejas en tu propio instituto

Buzón de quejas : ¿ De qué estás harto ? Aquí tienes tu espacio para protestar

• Estoy harto/a de ...

REDACCIÓN :

Entre todos debéis llegar a crear un programa conjunto en los que estéis todos de acuerdo.

SUGERENCIAS :

Lista de temas :

- 1- El trabajo y el desempleo.
- 2- Los desequilibrios entre países ricos y pobres.
- 3- Los conflictos armados.
- 4- El desarrollo tecnológico
- 5- La conservación del medio ambiente
- 6- La sanidad y la medicina en todo el planeta
- 7- La enseñanza y los sistemas educativos.
- 8- Los derechos humanos.
- 9- Podéis proponer otros temas que os parezcan más importantes.

Para ayudarte

Marcadores temporales de inicio :

A partir de ahora..., De ahora en adelante..., Desde este momento..., Desde este instante..., de aquí en adelante.

Hacer sugerencias, propuestas :

Habría que..., Deberíamos cambiar las leyes..., Proponemos que cambien las leyes..., Sería conveniente ...

Aceptar con condicional :

Reestructuraremos si no hay no lo aceptamos ...

Establecer normas, derechos, y obligaciones :

Todo joven, toda persona : tendrá que ..., deberá ..., tiene la obligación de..., estará obligada a..., ha de..., nadie tiene derecho a..., en ningún caso se podrá..., queda prohibido..., está prohibido...

Declarar intenciones : nos comprometemos a..., prometemos que....., colaboraremos con la gente, nos opondremos a las injusticias, lucharemos por la libertad.

PROYECTO

Cada año se celebra el día del libro, del árbol, de la infancia, del agua...
Escribe un decálogo, un poema o un discurso para rendir homenaje a la juventud, a tu profesor o a tu madre....

Derechos de los árboles :

Aunque no hablen ni se mueven, los árboles comparten con nosotros el planeta y son seres vivos, que tienen ciclos biológicos como nosotros y se complementan con el hombre. Por eso tenemos que defender sus derechos, como los nuestros.

El árbol :

- Tiene derecho a la vida porque también nace.
- Tiene derecho a ser protegido, y a gozar de sus necesidades : luz, aire, espacio.
- Tiene derecho a no ser dañado. Todo lo que ponga en peligro su vida es un asesinato.
- Tiene derecho a cumplir su ciclo, y la tala indiscriminada les niega ese derecho. Si la tala es necesaria, tiene derecho una plantación equivalente en el mismo lugar.
- Tiene derecho a crecer. Destruirlo siendo pequeño y sin haberse reproducido atenta contra la especie, e indirectamente contra nosotros mismos.

DÍA INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD : ¿ Cómo celebrar tu Día ?

¡ Organízate ! Organiza foros, debates y campañas de información en favor de los jóvenes.

¡ Celebra ! Planifica y organiza representaciones para mostrar y celebrar el hecho de que los jóvenes contribuyen de manera significativa y positiva a la sociedad en la que viven.

¡ Actúa ! Uno de los objetivos primordiales del Día es la realización de acciones prácticas que apoyen la habilitación y participación de los jóvenes en los procesos y decisiones que afectan a sus vidas.

Escribe tu decálogo.

DÍA DEL PROFESOR

Hay un nombre que resuena a través de todos los tiempos, nombre que encierra una vida de recuerdos.

Ha sido para todos los que pasaron por las aulas : luz, sendero y tal vez ideal.

Ese nombre maravilloso es el de profesor. Son ellos que te enseñaron a descubrir el misterio del número, la magia de la palabra. Ninguna labor más alta, ni empleo tan necesario sin el trabajo humilde del profesor... ¿ Dónde estarían los grandes estadistas que encauzan los destinos de las naciones ? ¿ Dónde estarían los científicos que las llevan por el camino del progreso ? ¿ Dónde estarían los estrategas que velan por la seguridad de la patria ?

«Oye, juventud, escúchame, si el mundo a esos héroes ha olvidado, tú de tu corazón en lo profundo álzales un altar inmaculado escribiendo un decálogo rindiéndoles homenaje».

Puedes hacer lo mismo para LA MADRE tu primera maestra.

PROYECTO

ELABORACIÓN DE LA REVISTA DEL INSTITUTO

I- ELECCIÓN DEL NOMBRE DE LA REVISTA

- a- Por parejas : formulad propuestas para el nombre y el diseño de la revista (logotipo, tipo de letra)
- b- Todo el grupo : presentad las distintas propuestas y votad para elegir el diseño y el nombre de la revista que vais a elaborar.
- c- A continuación, tenéis que nombrar a un responsable de la revista.

II- ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE REDACCIÓN

- a- Todo el grupo : Elegid el tipo de revista que deseáis y las secciones correspondientes. (Opinión, cultura, sociedad, entrevista, deporte, ocio, sucesos cocina reportajes...)
- b- Individualmente : Elegid la sección en la que vais a trabajar y distribuid el trabajo entre los grupos responsables de cada sección.

III- BÚSQUEDA DE INFORMACIONES

3 Cada alumno responsable de una sección debe buscar la información necesaria para redactarla y aportar la documentación o información gráfica con la que se vaya a ilustrar (fotografías, mapas dibujos).

IV- REUNIÓN DEL EQUIPO DE REDACCIÓN

- a- Los componentes de cada sección presentan los materiales que han seleccionado y discuten las noticias más significativas para cada sección.
- b- El coordinador redacta el contenido de la noticia y todo el grupo supervisa y corrige si es necesario.

V- REUNIÓN DE COORDINACIÓN Y PRESENTACIÓN

- a- Los coordinadores de cada sección se reúnen para seleccionar las noticias de la portada y el orden de las secciones.
- b- Todo el grupo se reúne para organizar la maquetación y la presentación de la revista.

Anexo N°7.14. Proyecto de escritura en “Puertas abiertas” unidad didáctica 4

PROYECTO

MONTAR UN NEGOCIO

1- Aquí tienes una lista de posibles empresas. Si no comprendes todo, tal vez tus compañeros te puedan ayudar, averigua junto a ellos de qué trata cada uno de los negocios.

- Agencia de viajes
- Organización de fiestas
- Instituto de Belleza
- Agencia de publicidad
- Tienda de ropa
- Jardín de infancia
- Cibercafé
- Cadena de hoteles
- Un gimnasio (puedes proponer otros negocios)

Procedimiento : propuestas para posibles empresas

- Elección de un negocio
- Elección del socio
- Elección del local
- Búsqueda del personal
- Nombre de la empresa y creación del logotipo
- Elaboración de un anuncio publicitario de oferta de trabajo.

2- Elige una de las posibles empresas y explica a tus compañeros por qué crees que esa sería la más interesante. Aquí tienes algunos ejemplos. Fíjate bien en los tiempos verbales y en las estructuras empleadas para hacer juicios de valor, recomendar y plantear hipótesis

- Los jardines de infancia hacen mucha falta ; si pusiéramos uno, podríamos ganar mucho dinero.
- Yo digo que montemos un cibercafé porque en Argelia mucha gente no tiene Internet en casa.
- Yo creo que sería mucho más interesante que montáramos un gimnasio porque hoy día, a mucha gente le agrada ocuparse de su cuerpo.

3- Ahora vota la propuesta que te parece más interesante

- Jardines de infancia
- Cibercafé
- Gimnasio

El negocio más votado es el cibercafé.

4- Ya tienes un proyecto, busca a un socio.
Lo primero que necesitáis es alquilar un local donde poder montarlo.
Hablad de las características y condiciones que deberá reunir este local.

5- Podéis acudir a la “ANSEJ” (Asociación de Ayuda a los jóvenes) para el préstamo.

6- Os dirigís a unas agencias inmobiliarias para la elección definitiva de un local.

7- Ha llegado el momento de decidir qué personal vais a necesitar para poner en marcha vuestra empresa.
Informáticos - recepcionista - técnico de instalaciones - secretaria - contable - comercial - servicio de limpieza...

8- Tenéis que escribir anuncios (ofertas de trabajo) para buscar personal.

9- Habéis recibido un montón de correos electrónicos de personas interesadas.
Escoged a los candidatos.

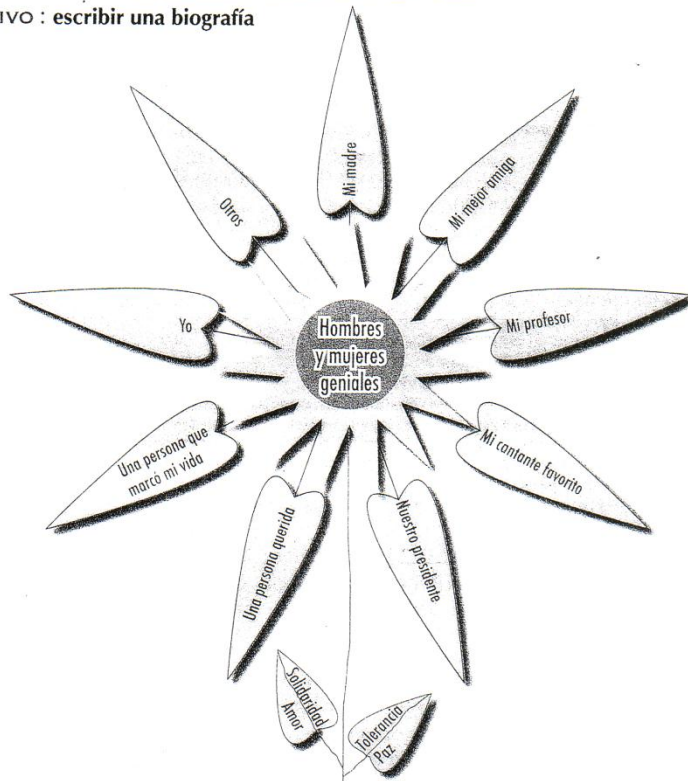
10- Por último, poned nombre a la empresa y haced una ficha de presentación.

168

PROYECTO

HOMBRES Y MUJERES GENIALES

OBJETIVO : escribir una biografía



Elige el personaje que tú crees más sublime de la Historia de la Humanidad y escribe su biografía.

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة

للمعهد الوطني للبحث في التربية

- وزارة التربية الوطنية

ردمك : ISBN : 978 - 9947-20-531-0
رقم الإيداع القانوني : Dépôt légal : 129-2007
وفق القرار رقم 451 / م.ع / 09 بتاريخ 22 مارس 2009

MS : 1321/07
2013 - 2014



Conformément à l'arrêté ministériel n°38 du 26/11/2009

Tous droits réservés à l'ONPS

Anexo N°8.1: Exploración del tema y análisis del enunciado de la expresión escrita

Clase	Qué (tema del texto)	Quién (lector)	Cuándo y dónde (localización del tema del texto en el tiempo y en el espacio)	Cómo (tipología y género discursivo características textuales).	Para qué (Motivos y finalidades)	Interacción y roles
-------	----------------------	----------------	---	---	----------------------------------	---------------------

Anexo N°8.2: Configuración pre-lineal de la redacción

Clase	Conceptos/esquemas como Primer borrador	Generación de ideas	Organización de ideas	Planes y borradores	Interacción y roles
-------	---	---------------------	-----------------------	---------------------	---------------------

Anexo N°8.3: Desarrollo del proceso de revisión

Clase	¿Tienen los alumnos borradores?	¿Se releen los textos y se comparan con el plan? ¿Se realiza una revisión global	¿Se diagnostican las imperfecciones de modo selectivo?	¿Se modifican los textos y se corrigen?	Asesoría y ayudas del profesor	Interacción y roles
-------	---------------------------------	---	--	---	--------------------------------	---------------------

Anexo N° 8.4: Ambiente del aula

Clase	Ambiente físico del aula y material didáctico	Rol del profesor	Rol del alumno	Interacción	Logro del objetivo (enseñanza y aplicación del proceso de composición escrita)
-------	---	------------------	----------------	-------------	--