



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ESCRIBAMOS EL FUTURO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE UN TALLER EN EL AULA DE LENGUA

Sergio Majada Manresa

Máster Universitario en formación del profesorado

(Especialidad/Itinerario *Lengua y literatura castellana/catalana*)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2019-20



Universitat
de les Illes Balears

ESCRIBAMOS EL FUTURO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE UN TALLER EN EL AULA DE LENGUA

Sergio Majada Manresa

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2019-20

Palabras clave del trabajo: lengua y literatura castellana, expresión escrita, enfoque comunicativo, taller de escritura, TIC.

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo: María Gené Gil

RESUMEN

La necesidad de escribir es constante en un mundo digital donde gran parte de la comunicación se realiza mediante mensajes instantáneos. Sin embargo, autores como Casanova y Yasna (2016) dan fe de la carencia de los alumnos actuales para crear textos coherentes, cohesionados y adecuados.

A esta cuestión, podemos añadir la existencia de un auge tecnológico en el sistema educativo español, si bien aún queda mucho margen de mejora en este sentido. Estudios como el de Martínez Ezquerro (2016) confirman la necesidad de establecer una alfabetización digital adecuada y eficiente para el alumnado, en un mundo cada vez más conectado, con el fin de que los discentes se habitúen a su uso más allá del ocio.

Partiendo de estas dos premisas, en este trabajo de fin de máster presentamos una propuesta didáctica relacionada con los contenidos de lengua castellana en la que, a partir de trabajos realizados por Cassany (1990, 1996, 2003, 2016) y Bordón et al. (2004) entre otros, se propone la creación de un taller de escritura. En este, se trabajarán las diferentes tipologías textuales, basándonos en el proceso de escritura, para que el alumnado se apropie de herramientas que le ayuden en la elaboración textual.

De esta manera, además del fomento y la mejora de la escritura, sobre todo en contextos formales, en esta propuesta didáctica ofreceremos claves para que, mediante un enfoque comunicativo, podamos trabajar otros contenidos de lengua relacionados con los registros, la sintaxis o la literatura, con lo que englobamos tanto el bloque de expresión escrita como los bloques de gramática y estudios literarios.

Cabe añadir que, por último, se pretende conseguir, aparte de la mejora de la escritura en los adolescentes, un doble objetivo transversal: por un lado, el fomento de las TIC de forma adecuada y crítica; y, por otro, una mejora en la alfabetización digital que vaya un paso más allá del uso de redes sociales.

ÍNDICE

1	Introducción	1
1.1	Justificación.....	1
1.2	Objetivos	2
2	Estado de la cuestión	4
2.1	La expresión escrita y el enfoque comunicativo	4
2.2	Enfoques para la enseñanza de la expresión escrita: la escritura como proceso.....	6
2.3	El taller de escritura para la didáctica de la expresión escrita	9
2.4	Aplicación de recursos TIC en la clase de lengua.....	12
3	Propuesta didáctica: El taller de escritura digital	16
3.1	Introducción.....	16
3.2	Objetivos	17
3.3	Metodología.....	18
3.3.1	Características de los casos	18
3.3.2	Estructuración de las sesiones.....	22
3.3.3	El comentario oral	23
3.4	Casos	27
3.4.1	Caso 1: Cuéntame un cuento.....	27
3.4.2	Caso 2: ¡No estoy segura de si me gustará!	28
3.4.3	Caso 3: ¿Esto cómo funciona?	28
3.4.4	Caso 4: El gran día	28
3.4.5	Caso 5: Mamá, papá, me quiero ir a Londres	30
3.4.6	Caso 6: Este final no me convence.....	30
3.5	Actividades	31
3.5.1	Planificación	31

3.5.2 Producción	33
3.5.3 Revisión	33
3.6 Evaluación	36
3.6.1 Evaluación dentro del trimestre	36
3.6.2 Herramientas de evaluación.....	36
3.6.3 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	40
3.7 Alternativa telemática	44
4 Conclusión.....	46
5 Bibliografía.....	48

1 INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

En el aula de Lengua, se habla de las cuatro destrezas lingüístico-comunicativas que un alumno competente debe poseer para lograr una alfabetización completa: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. En concreto, la expresión escrita, en la que nos centraremos a lo largo de este trabajo, se refiere a aquella en la que predomina la elaboración textual y su desarrollo.

La escritura en sí es un proceso por el que cada persona debe pasar, puesto que conforma un elemento habitual dentro de la sociedad actual y, por lo tanto, es recomendable el desarrollo de esta destreza. Un proceso, que Casanova y Yasna (2016: 52) tildan de «complejo y recursivo que necesita intervención, guía, edición y evaluación en el desarrollo del proceso mismo». De forma habitual, durante los años académicos del estudiante, el profesor, por falta de tiempo o de motivación, a menudo evita centrarse en enseñar el proceso de producción textual. Por ello, consideramos que el aprendizaje de este proceso puede ayudar, como fin último, a la mejora de los textos originados.

Aunque existen diversas maneras de abordar y desarrollar esta destreza, el taller de escritura ofrece una forma original con la que poder captar la atención de los discentes. Con este taller, aportamos a las propuestas más tradicionalistas el entusiasmo por parte de un alumnado que parece carecer del gusto de la escritura (más allá de la mensajería instantánea).

Así pues, la siguiente propuesta pretende llenar el vacío que existe dentro de la didáctica de la expresión escrita que corroboran autores como Troia (2002 en Arias Gundín y García Sánchez, 2006: 48), al afirmar que

La enseñanza tradicional de la escritura no prepara de forma adecuada al estudiante para desplegar todas las estrategias necesarias para realizar una composición escrita correcta, es decir, para utilizar, supervisar y adaptar las operaciones tanto lingüísticas como cognitivas y físicas implicadas en la elaboración de textos

Por ello, la elección de este trabajo de final de máster (TFM) se basa en una necesidad probada para mejorar la didáctica de la expresión escrita y, dada esta razón, se expondrá una propuesta didáctica basada en un taller de escritura en línea, ya que se realizará de forma telemática a través de recursos en línea y editores de texto, con el objetivo final de que el alumnado afiance sus conocimientos sobre el proceso de escritura mediante un enfoque comunicativo y los utilice para crear textos de mayor calidad.

Aunque la propuesta está basada en los criterios de evaluación y contenidos del cuarto de la ESO, podría extrapolarse a otros niveles educativos superiores (o incluso inferiores) mediante ligeras modificaciones en los contenidos del taller. Asimismo, presentamos la siguiente propuesta como abierta y flexible capaz de adecuarse a cualquier grupo mediante la guía del profesorado y las modificaciones que le resulten convenientes. Debemos tener en cuenta, tal y como dice Bordón et al. (2004: 22) que «un taller no es algo hecho y cerrado sino progresivo y cambiante en función, precisamente, de la actitud del grupo que en él participa».

Por último, cabe mencionar que este taller de escritura funciona como una herramienta para el profesorado que pretende ayudar no solo dentro del área de Lengua y Literatura, sino en todas las áreas en que la escritura es considerada como una herramienta de comunicación, bien sea en el ámbito académico, mediante trabajos escritos o presentaciones orales, o social, puesto que es necesario el uso de las tipologías textuales para crear una reseña o una instancia.

1.2 OBJETIVOS

Como podremos observar en los diferentes epígrafes de este TFM, la propuesta didáctica que presentamos tiene como fin último mejorar las habilidades escritas del estudiantado de cuarto de la ESO mediante el conocimiento y, en consecuencia, el uso del proceso de la escritura. Por esta razón, el objetivo principal de este TFM es el siguiente:

- Realizar de una propuesta didáctica que tenga como fin último la mejora en la expresión escrita del alumnado a través del proceso de escritura y utilizando como herramienta principal un taller de escritura en línea basados en un enfoque comunicativo.

Asimismo, podemos remarcar otros objetivos más específicos, tales como:

- Revisar la literatura sobre los enfoques para la enseñanza de expresión escrita para poner en valor la necesidad de promover nuevas prácticas para su desarrollo en el aula.
- Acercar las diversas tipologías textuales a la realidad del alumnado con el fin de que identifiquen, en un futuro, sus usos habituales y sepan crear textos adecuados, cohesionados y coherentes.
- Ofrecer una alternativa telemática en caso de que el distanciamiento social sea una necesidad para la población.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 LA EXPRESIÓN ESCRITA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

La expresión escrita es la capacidad de escribir que tienen, en este caso, los alumnos. Esta destreza engloba todo aquello que un alumno pueda plasmar con palabras de manera escrita, en contraposición a la expresión oral.

La carencia de esta destreza dentro de una persona es un acto grave para la correcta inserción dentro de la sociedad, pues es un elemento clave para que una persona no sea considerada analfabeta. En palabras de Cassany (1996: 13-14), incluso, el adulto incapaz de escribir es considerado intelectualmente inferior por la sociedad; tanto es así que es capaz de influir en su éxito profesional o su pertenencia a un grupo social.

La expresión escrita, entonces, podemos considerarla como uno de los cuatro ejes principales en la educación lingüística. Por esta misma razón, numerosos autores (Cassany, 2016; Sánchez, 2012; Sánchez y Rivera, 2015) han dedicado sus esfuerzos en investigar la mejora en el desarrollo de esta destreza mediante propuestas didácticas como la que presentaremos a continuación.

El enfoque comunicativo, por otro lado, es, según Cassany (1999: 1), quien prefiere el término «enfoques comunicativos», en plural, un conjunto de propuestas didácticas que comparten, como objetivo principal, «usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula». Este enfoque es el resultado de todo un contínuum de propuestas didácticas que dejaron a un lado el enfoque gramatical, utilizado tradicionalmente, y optaron por un enfoque basado en la visión de la lengua como instrumento de comunicación en el que se sitúa al alumno en el centro de las decisiones que debe tomar a lo largo de su aprendizaje (Beghadid, 2013: 7).

Este enfoque toma conciencia a través de diversas disciplinas como la psicología, el lenguaje y la pedagogía. A raíz de ellas, se forma todo un nuevo

pensamiento cuyo objetivo principal, en palabras de Cassany (1999: 4), «no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma».

Por esta razón, el enfoque comunicativo no se centra en la palabra u oración como unidad de aprendizaje, sino más bien en el texto o discurso completo. Así, la lengua debe presentarse en forma de textos completos y el alumnado debe crear nuevos con los cuales interiorizar las reglas morfosintácticas y del lexicón propio del lenguaje. Dicho de otra forma, pasamos de la competencia lingüística basada en la oración a la competencia comunicativa basada en el texto.

A diferencia de otros enfoques, el comunicativo evade la concepción *anatomística* del aprendizaje de la lengua y se centra más en una visión *global* de la misma, la cual «afecta al mismo tiempo todas las unidades lingüísticas de diverso nivel» (Cassany, 1999: 11). O, lo que es lo mismo, mientras que enfoques como el gramatical se centraban en el estudio de la lengua mediante compartimentos más o menos estancos como sintaxis, morfología, ortografía, etc.; el enfoque comunicativo parte de la idea de descubrimiento, valoración, deducción y análisis, entre otros, mediante el uso de textos que el alumno debe tocar y, en cierta manera, hacer suyos.

Jimeno Capilla (2007: 9) resume la diferencia entre ambos enfoques de la siguiente manera:

Puede afirmarse que el cambio más llamativo se ha dado [...] en el enfoque: de un planteamiento gramaticalista, con un fuerte peso de los contenidos teóricos centrados en los saberes sobre la lengua, se pasa a un enfoque comunicativo, en el que el uso de la lengua en contextos de comunicación está por encima de los conocimientos sobre el código de la oración.

Así pues, los diferentes autores comprenden que el ser humano utiliza la lengua para comunicarse, como ser social que es. Beghadid (2013: 119) explica este enfoque como una nueva visión en la que se considera que los aprendices son «miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado y en unas circunstancias particulares». Por ello, es necesario que

los aprendizajes estén enfocados en la realización de estas tareas y, de ahí, que el profesorado deba ofrecer las herramientas necesarias para su adecuada formación.

2.2 ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: LA ESCRITURA COMO PROCESO

La expresión escrita es una de las destrezas con mayor complejidad dentro del ámbito del lenguaje debido a la cantidad de procesos cognitivos que deben utilizarse, en contraposición con la lectura en la que los procesos son menos demandantes. Por esta razón, los diversos enfoques metodológicos se han investigado en diversos estudios a lo largo de todo el siglo XX y parte del XXI, aunque sigue siendo una de las destrezas menos valoradas dentro de la didáctica de la lengua.

Diversos autores como Arias Fuentes (2012: 35) mencionan que, a lo largo del siglo XX, surgieron diversos enfoques didácticos que dirigían sus esfuerzos en diferentes elementos de la expresión escrita. Así, hasta los años setenta, el énfasis de la destreza se dio en el texto en sí, es decir, en la escritura como producto. Así, los expertos mantenían su atención en elementos como la puntuación, la caligrafía, la sintaxis o la ortografía (Morales, 2003: 422).

Tras esta época, en Estados Unidos se desarrollaron un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos. Un grupo de expertos analizaron lo que sus alumnos hacían antes, durante y después de escribir. Con todo ello, nació un enfoque centrado en el proceso de composición. En palabras de Cassany (1990: 72), aquello que define este enfoque es que «lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción».

En los años ochenta, se dio más importancia al proceso de la escritura mediante un punto de vista cognitivo y psicológico (enfoque funcional), en el que, contrapuesto a la gramaticalidad existente, el énfasis se ponía en la

comunicación o el uso de la lengua. Para estos investigadores como Johnson (1981) o Adams (1985), según Cassany (1990: 67), la lengua debe convertirse en una herramienta comunicativa que el alumno sea capaz de utilizar para conseguir algo, alejándose, así, de los conocimientos memorísticos en los que se centraban otros enfoques.

A partir de los noventa se ha percibido un creciente interés por elementos contextuales, sociales y didácticos de la escritura. Entonces, se ha dejado de considerar la escritura como un proceso individual y autónomo, pasando a considerarse un proceso de diálogo o de construcción de significado, como afirma Salvador (2008) (en Arias Fuentes 2012: 37)).

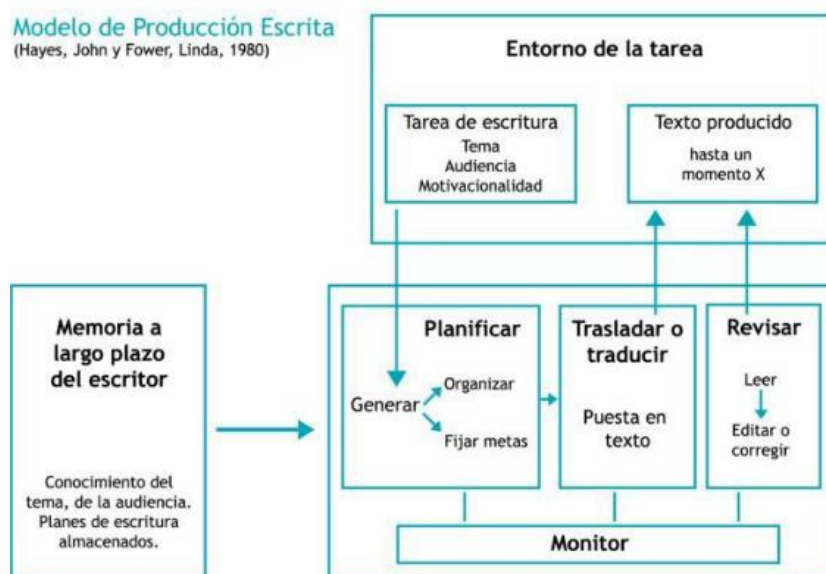
Debido a que las corrientes didácticas actuales se adhieren de forma casi unánime a tratar la escritura como proceso para la mejora de la expresión escrita, el siguiente trabajo de fin de máster hace uso de esta base metodológica, que explicaremos a continuación, para intentar solventar la carencia de actividades o formas de enseñar el proceso de escritura a sus alumnos, logrando así mejorar sus escritos.

Es necesario mencionar, no obstante, que la enseñanza de la expresión escrita se ha basado en un enfoque al producto textual, en vez de al proceso, puesto que a menudo sólo se evalúa el texto final, obviándose los pasos que el discente ha seguido para lograrlo. Es por ello, que creemos en la utilidad del enfoque al proceso, en detrimento del producto, para solventar las carencias que pueda tener el alumnado.

Como hemos mencionado anteriormente, el enfoque centrado en el proceso fija su atención en el proceso de creación textual. Es por ello por lo que intenta desgranar cuáles son los pasos que llevan al alumnado, en este caso, a escribir lo que escribe. A este respecto, podemos mencionar dos investigaciones que han sido clave para el entendimiento de este enfoque.

Por un lado, las investigaciones centradas en el proceso de escritura que han sido más aceptadas por los académicos son las realizadas por Hayes y Flower (1980), quienes plantean un modelo basado en tres elementos para la

creación de un texto: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir, revisar, etc.).



Fuente: Arias Fuentes (2012: 36)

Figura 1. Modelo de producción escrita de Hayes y Flower (1980)

El primer elemento, el entorno de la tarea, constituiría, como vemos en la Figura 1, los elementos que envuelven el texto a elaborar. Como podemos observar, el tema que debe tratarse, la motivacionalidad (o intencionalidad) y la audiencia son el punto principal de este elemento y definirlos nos llevaría directamente al siguiente elemento: los procesos cognitivos.

Este segundo elemento, Hayes y Flower lo dividen en tres:

- Planificar. En este elemento es cuando viene la organización y jerarquización de las ideas, así como la definición de la tarea de un modo definitivo con el fin de pasar al siguiente proceso.
- Trasladar o traducir. Aunque la nomenclatura de este proceso ha sido discutida por los investigadores, nos referiremos a él como el momento en el que debe producirse el texto en sí, utilizando las ideas y la organización propuesta durante la planificación.
- Revisar. El proceso de revisión no se considera el último paso, puesto que debe realizarse en cada uno de los momentos de la

elaboración del trabajo. No es necesario, entonces, que se haga una única revisión, debe ser una herramienta que el escrito realice de forma continua.

El tercer elemento, la memoria a largo plazo, se corresponde con todos aquellos conocimientos que el escritor posee desde el principio. Estos saberes pueden ser desde conocer qué elementos debe poseer una tipología textual en concreto (la carta), las ideas que se posean para la creación del texto, argumentos que puedan interesar a la audiencia, etc.

Aunque existen otros modelos como el de Scardamalia y Bereiter (1985), en esta propuesta utilizaremos el de Hayes y Flower, puesto que ha sido el más utilizado recientemente en los diversos talleres de escritura. Además, este modelo se adhiere mejor a una organización natural de la escritura y es más sencilla para la enseñanza del proceso de escritura.

Por último, no podemos olvidarnos de la opinión de Bordón et al. (2004):

La escritura es un proceso complejo sobre cuyo análisis han hecho importantes aportaciones la psicología cognitiva y la lingüística del texto principalmente. Por lo que sabemos, incluye varias fases y sus procesos: determinar ideas, ordenarlas, formularlas, revisar y corregir el texto que un escritor experto desarrolla con rapidez y precisión.

[...] La labor de quienes conducen a otros hacia una escritura más rica y versátil, a proponer tareas parciales que proporcionen a los aprendices una mayor familiaridad con las dificultades concretas que en el proceso de escritura, y en sugerir un abanico de soluciones idóneas para superar esos escollos; todo ello con vistas a obtener una conciencia lingüística más desarrollada como que permita al escritor jugar más eficiente y confortablemente con ideas y palabras.

2.3 EL TALLER DE ESCRITURA PARA LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

El taller de escritura se concibe como una forma original para la mejora de la expresión escrita. Dentro de los talleres, los más conocidos son los de escritura creativa, que se centran en la mejora no solo de la expresión, sino

también de la originalidad de los textos. Sin embargo, adaptados, estos talleres pueden realizarse, como método didáctico, para la mejora todo tipo de textos, tales como el expositivo o el argumentativo, que son los más utilizados en el ámbito académico.

Este tipo de propuestas gozan, afirma Cassany (2003: 60), de una extensa tradición internacional que viene dada por autores como Delmiro (1994) o Boniface (1992), quienes han aportado diversas propuestas de taller que se han dado a conocer ampliamente. Estos autores suelen asociar los talleres de escritura con los géneros literarios; no obstante, encontramos otros investigadores, tal vez más actuales, que optan por los talleres de escritura para mejorar la expresión escrita desde ámbitos profesionales (Cassany, 2003) o desde un ámbito académico (Bitran, Zúñiga et al., 2009; Heredia y Quirós, 2015). Estos utilizan el taller como pretexto para describir prácticas lingüísticas que, según Cassany (2003: 60), «facilitan el aprendizaje de la producción de los escritos cotidianos del entorno laboral».¹

Coincidimos con autores como Delmiro (1994: 5), quienes afirman que para la mejora de la expresión escrita es necesario alejarnos de aquellas dinámicas basadas en la transmisión de contenidos, en las que el alumnado, inerte, atiende a los conocimientos sin cuestionamiento o interpretación personal y el profesor, por su parte, es convertido en el protagonista incuestionable de la ecuación que «propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona».

Existen diversos métodos para plantear el taller de escritura, aunque uno de los más extendidos es el uso de *consignas* (Delmiro, 1994; Green, 2011) o *casos* (Cassany, 2003). Aunque es habitual utilizar tareas diversas tales como el comentario de texto o ejercicios de técnicas específicas (lluvia de ideas, mapas conceptuales, escritura libre), la programación del taller gira en torno a la resolución de diversos casos o situaciones (consignas).

Una consigna, para Delmiro (1994) es «un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo

¹ Cassany se refiere al «entorno laboral» debido a que el taller que propone está centrado en un ámbito profesional y no educativo o literario.

texto». Por otra parte, para Cassany (2003), un caso es «un ciclo completo y contextualizado de comunicación escrita, del ámbito laboral o disciplinario de los alumnos; suele incluir un problema retórico real “o verosímil”, que exige la elaboración de un escrito». Es decir, mediante el modelo de casos o consignas, se parte de una situación que active el interés del alumnado, en este caso, para la creación de un texto.

Tanto Delmiro (1994) como Cassany (2003) ofrecen diversos ejemplos de estos, de los que nos haremos eco:

- La *ruleta*. Consiste –luego de iniciado un escrito– en introducir, cada poco tiempo, una palabra o expresión elegida en ese momento al azar de una lista ya conocida por todos. (Delmiro, 1994: 17).
- La *contraportada*. En la editorial donde trabajas, debes escribir la contraportada de una adaptación para adolescentes de *Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift. (Cassany, 2003: 61).

Partiendo en el enfoque de Flower y Hayes (1980) y sus procesos cognitivos, Cassany (2016) propone un planteamiento de taller basado en la consecución de los casos a partir del siguiente esquema:

- I. Puesta en marcha
- II. Planificación
- III. Producción
- IV. Revisión
- V. Comentario oral

Como se puede observar, a diferencia del modelo original, en el que solo aparecía tres procesos cognitivos (planificación, producción y revisión), Cassany recomienda añadir dos pasos más. El primero, «puesta en marcha», es necesario para la correcta introducción al caso en los discentes y un paso ineludible para el correcto entendimiento de la tarea. El quinto, «Comentario oral», nos sirve para ofrecer un paso posterior a la revisión, como forma autoevaluativa del proceso de escritura.

La puesta en marcha se comprende como un mecanismo necesario para adquirir nuevos hábitos y desbloquear el terror inicial del alumno a nuevas proposiciones. Es por ello por lo que «se hace imprescindible que el coordinador del taller proponga algún elemento generador, sobre todo, en los escritores menos avezados» (Bordón, González, Servén, y Sotomayor, 2004). Siguiendo las palabras de Martínez (2010: 43), «el establecimiento de una sólida situación retórica a lo largo de cualquier tipo textual, contribuye en gran medida a su coherencia y al mantenimiento de esta para conformar un todo».

En lo que respecta al apartado de evaluación del taller de escritura, Cassany (2016: 96) utiliza la carpeta de aprendizaje como herramienta fundamental y aporta la siguiente opinión:

Para el profesor, es un instrumento fundamental para evaluar los procesos de composición, los hábitos y las actitudes y los valores que tiene el aprendiz respecto a la escritura; le permite diagnosticar las dificultades que tiene el sujeto, verificar su progreso o sugerir qué tipo de actividades (técnicas, tipos de texto, prácticas, etc.) pueden serle más útiles.

Compartimos la misma visión de evaluación y es por esta razón por la que creemos conveniente usar esta útil herramienta para el correcto entendimiento del proceso de cada estudiante.

Con esto, podemos comprender con mayor profundidad qué pretende exactamente el taller como modelo didáctico de la expresión escrita. Es decir, se desea alejar de aquel conocimiento memorístico y encaminar la educación de la destreza mencionada «sobre la que se ha trabajado todo el año» hacia un aprendizaje significativo. Más concretamente, por lo que respecta a la destreza de la escritura, pretende dar pautas para que los alumnos sigan un proceso más eficiente con el fin, como ya hemos mencionado en diversas ocasiones, de que el producto surgido de dicho proceso sea más adecuado, coherente y cohesionado.

2.4 APLICACIÓN DE RECURSOS TIC EN LA CLASE DE LENGUA

La característica principal que podemos remarcar de este siglo XXI es la necesidad que ha creado el ser humano en torno a la competencia digital, de la

cual las aulas parecen no haberse hecho reflejo suficientemente todavía. Así mismo lo expresan Gutiérrez y Tyner (2012: 31), cuando afirman que «entre las principales características (de los recursos TIC)[...] podríamos destacar la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales. Ninguno de estos aspectos se aborda suficientemente en nuestras aulas».

No obstante, en la LOMCE² disponemos, dentro de las competencias que deben alcanzar los alumnos para un aprendizaje global y eficaz, una en concreto que remienda la carencia de otras leyes educativas en esta cuestión. A este respecto, cabe mencionar la definición que ofrece la Orden ECD/65/2015³ sobre dicha competencia:

Aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Esta orden, con su empleo de conceptos tales como «creativo», «crítico» o «seguro», deja entrever que las tecnologías tiene como obligación ser capaces de acompañar al estudiantado como una herramienta de la que poder hacer un uso adecuado, por lo que se debe evitar, entonces, todo aquel recurso que no sea seguro, crítico o creativo. Es por ello por lo que diversos autores como Martínez Ezquerro (2016) hablan de la necesidad de alfabetización digital de los alumnos, teniendo al profesorado como maestro durante este proceso que se aleja de las otrora competencias básicas (leer y escribir).

Sin embargo, existen diversas limitaciones dadas, precisamente, por el uso de este tipo de recursos. Nieto y Marquès (2015: 9) mencionan diversos inconvenientes que a más de un docente puede resultarle conocido: «dificultades en la conexión a Internet, incompatibilidades entre dispositivos y archivos, desconfiguración del sistema operativo, averías en los equipos, rápida

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013).

³ «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003

obsolescencia del hardware, etc.». Así pues, debemos ser conscientes tanto de los inconvenientes como de las ventajas que supone el uso de recursos en línea dentro del aula.

Aun y con todo, la lista de beneficios obtenidos por el uso de los recursos TIC en el aula parece ser mayor que los inconvenientes citados anteriormente. Los mismos autores (2015: 10) mencionan el estudio publicado por el grupo de investigación DIM en el período 2013-2014⁴, el cual asegura que el uso de tabletas aporta beneficios en el desarrollo del aprendizaje autónomo, la comprensión en general y aumenta la creatividad, por nombrar algunas.

Para llegar a estos beneficios, el propio docente debe ser capaz no solo de saber utilizar los diferentes recursos que va a utilizar, sino también de elegirlos con la cautela necesaria que el mundo virtual demanda. Para lograr este objetivo, existen infinitud de investigaciones⁵ y de comunidades, así como docentes filantrópicos que comparten sus recursos en línea. Por poner un ejemplo de estos últimos, en el campo de la lengua y literatura castellanas tenemos a Cristian Olivé, quien en su cuenta de Twitter⁶ publica diferentes recursos y experiencias propias sobre las diferentes actividades o proyectos que imparte en su aula y que pueden servir de inspiración a otros docentes.

Por otro lado, la cantidad de información dentro de Internet es tan grande que puede llegar a abrumar a un usuario inexperto. Es por esta razón por lo que es necesario establecer y enseñar a los alumnos una serie de criterios con los que poder trabajar (no solo nosotros como docentes, sino también los alumnos) para elegir una fuente fiable de la que poder extraer la información necesaria. Martínez (2016: 3) propone una serie de pautas con las que poder elegir una página web de calidad, entre las que podemos destacar que la página contenga

⁴ Para más información, véase Marquès Graells (2014b). ¿Qué han aportado a la mejora educativa las 22 investigaciones DIM? (2004-2014) 2ª Parte. DIM, 29 (Suplemento) [en línea] <https://es.slideshare.net/peremarques/resultados2-de-las-22-investigaciones-dim-2-parte> [consultado: 3 de mayo de 2020].

⁵ Cf. González y Álvarez (2014)

⁶ Puede consultarse a través de la dirección twitter.com/xtianolive

referencias bibliográficas, que presente un autor o una entidad fiables que respalden lo escrito o que los contenidos estén actualizados.

Es importante remarcar, como bien lo hacen González y Álvarez (2014: 119), que «para que una iniciativa de inclusión tecnológica se plasme en el ámbito educativo, debe estar claramente orientada por objetivos educativos que trasciendan el mero uso de las TIC y tengan un significado profundo para la educación». No debemos olvidar que los recursos TIC no son más que una herramienta (especialmente útil en algunos casos) y no deben constituir el fin último de las propuestas didácticas.

Dentro de la clase de lengua, el empleo de estos recursos puede servir como una forma de incorporar al alumnado en un mundo al que ya está acostumbrado a participar, pero de manera que realice tareas desde un punto de vista competencial, centrado en la practicidad de las tecnologías y su utilidad en el mundo laboral (uso habitual de editores de texto, hojas de cálculo, programas específicos, etc.), más allá del ocio.

Es interesante mencionar los estudios sobre la escritura digital como los recogidos en el libro *Lectoescritura digital* (2019), dedicado al completo a la competencia digital dentro del ámbito de la comprensión y la expresión escrita. Los diferentes autores que componen este libro presentan toda una serie de recursos y estudios en torno a las destrezas mencionadas que ayudan a profesores noveles a la implantación de los recursos TIC en la clase de lengua y literatura.

Entre estos, podemos mencionar el estudio de Miriam Borham (2019: 133-141) sobre la inclusión de autoras desconocidas en el canon gracias a la facilidad que ofrecen las tecnologías para la búsqueda de información o la propuesta de Álvaro Llosa (2019: 107-114) en la que se propone una actividad en la que se fomenta la creación literaria digital con *fanfiction*.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TALLER DE ESCRITURA DIGITAL

3.1 INTRODUCCIÓN

La propuesta que presentamos a continuación pretende ofrecer al alumnado una serie de técnicas o herramientas para comprender el correcto proceso de elaboración textual con el fin de mejorar el producto final. Se basa en las propuestas de los talleres de Cassany (1990, 1996, 2003, 2016), Delmiro (1994) y Bordón et al. (2004), todos ellos poseedores de una gran experiencia en el campo y cuyas ideas hemos expresado ya en el apartado correspondiente.

Esta propuesta está pensada para ofrecer una forma de trabajar, mediante el formato de taller, el Bloque 2 dentro del currículum de Lengua Castellana y Literatura (Expresión escrita: leer y escribir). A raíz de este hecho, que será ampliado y especificado en el apartado de metodología, se ha creado todo un cúmulo de sesiones para lograr una correcta consolidación de los conocimientos de dicho bloque.

Partiremos de una metodología basada en tareas para la creación de un texto, centrándonos en el proceso de escritura y en que los alumnos se armen con herramientas, a partir de actividades basadas en el enfoque comunicativo, para comprender este proceso con el objetivo final de mejorar sus textos. Para lograrlo, proponemos una actividad extensiva que se prolonga a lo largo de todo un curso y se realiza una vez a la semana, pudiendo, así, intrincarse con otras actividades o proyectos. En este caso, hemos planteado el siguiente taller para que se adecúe a los estándares y contenidos de 4º de la ESO, aunque la propuesta podría dirigirse a otros cursos, con las adaptaciones pertinentes.

Es necesario remarcar que esta actividad también puede ocupar un menor tiempo si se reduce el número de casos, centrándose en una o dos tipologías textuales, dependiendo del contenido que se quiera impartir o del tiempo que se posea. Así como que es posible realizar el mismo taller para alumnos tanto de 1º como de 2º de Bachillerato, de ser necesario, en vez de con alumnos de 4º de

ESO. No recomendamos la inclusión de esta propuesta para cursos inferiores, puesto que para poder utilizarla de una forma óptima es necesario poseer un conocimiento más o menos afianzado de las diversas tipologías textuales.

3.2 OBJETIVOS

El objetivo principal de la propuesta es el siguiente:

- Proporcionar una forma de mostrar y afianzar el proceso de escritura para que los discentes puedan emplearlo en futuras elaboraciones textuales.

Debemos señalar, también, los objetivos secundarios que se pretenden lograr con la propuesta:

- Afianzar los conocimientos sobre diferentes recursos TIC, así como alfabetizar digitalmente a los discentes, tal y como marca el actual currículo de Lengua y Literatura castellanas.
- Elaborar una actividad extensiva que se adhiera con facilidad a cualquier programación anual de aula (PGA) dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
- Fomentar un enfoque comunicativo a la hora de crear actividades que ayuden al alumnado a asentar los conocimientos que poseen sobre elementos básicos textuales.
- Ofrecer una serie de casos o situaciones (en este trabajo aparecen seis, dos por trimestre, aunque fácilmente ampliables) como contextos para la consecución de la mejora de la escritura.
- Promover la adquisición de una conciencia autocrítica de revisión y corrección textuales permanentes.

3.3 METODOLOGÍA

La estructura global de esta propuesta tendrá como base principal una serie de casos o situaciones comunicativas (en adelante, simplemente «casos»), que servirán al alumnado para la elaboración de diversos escritos mediante un enfoque comunicativo. A raíz de cada caso, cada alumno individualmente tendrá que producir un texto. Así, según la propuesta que planteamos a continuación, al acabar el curso, cada alumno habrá creado un total de seis textos (uno por cada tipología textual).

Cada caso está pensado para tener una duración de entre cuatro y cinco sesiones, dependiendo de lo que el profesorado considere pertinente. Estas sesiones están pensadas para ser fácilmente complementarias a otros proyectos/metodologías para trabajar el resto de los contenidos, por lo que nuestra recomendación es que se realice una sesión por semana.

Dividiremos el contenido de este epígrafe en tres subapartados para una mayor claridad: por un lado, las características que poseerán los casos y su incorporación a la propuesta. Por otro, la estructura de cada sesión y, en última instancia, ofreceremos al docente una guía, basada en la idea de Cassany (2003), de una de las sesiones clave dentro de la propuesta: el comentario oral.

3.3.1 Características de los casos

Aunque cada caso está pensado para que los alumnos trabajen un género textual diferente, creemos necesario que el taller en sí tenga una estructura clara y sencilla que pueda ser seguida sin mayor dificultad.

Consideraremos, pues, que cada caso es el equivalente a un ciclo; dado que todos ellos se componen de los mismos pasos. Como ya hemos mencionado más arriba, la idea de estos pasos ha sido extraída de la teoría de Hayes y Flower (1980), basado en los procesos cognitivos para la elaboración de textos.

El esquema que presentamos a continuación, aunque recomendable, no es de obligatorio cumplimiento para el profesorado, puesto que es libre de realizar los cambios necesario siempre que lo crea conveniente. Cabe mencionar

que este taller es completamente flexible y dependerá siempre del grupo con el que se trabaje.

Así pues, el esquema será el siguiente:

1. Puesta en marcha
2. Planificación
3. Producción
4. Revisión
5. Comentario oral

Antes de cualquier sesión introductoria del caso, consideramos necesaria y lógica la explicación, en un primer momento, del taller, su estructura, su evaluación y sus objetivos para que los alumnos se familiaricen con la metodología e interpreten correctamente los casos de los que partirán para la elaboración de los textos, siguiendo lo dicho en el párrafo anterior.

El primer paso, por ende, antes de realizar un taller de escritura, debe ser identificar las motivaciones de los estudiantes y configurar las aulas como «lugares de intercambio» en los que profesores y aprendientes se sientan «cómodos en su relación con la cultura popular» y con el potencial tecnológico de Internet (Burnett, 2004, p. 212).

1. Puesta en marcha

Sirve como herramienta para que el coordinador del taller, en este caso el profesor, pueda introducir al alumnado dentro del caso que se elija. Debido a la sencillez de este primer paso para la realización del texto, puede verse complementado con el siguiente en una misma sesión. De esta forma, se podría optimizar el tiempo utilizado en las sesiones.

2. Planificación

El primer paso en todo escrito debe ser la planificación. Sin embargo, muchos alumnos parecen tener ciertos recelos en cuanto a la correcta iniciación a la elaboración textual. Simplemente, se encaran a él y comienzan la

denominada «escritura automática», carente alguna de intención o, precisamente, planificación.

Para Martínez (2010) es importante, en especial, esta parte de la elaboración textual y es, de hecho, lo que diferencia un escritor novato de uno experto. Por consiguiente, es esencial que el docente sea capaz de guiar al alumnado a través de las actividades para lograr una planificación eficaz.

Dada esta situación, la sesión sobre planificación intentará aportar ideas al discente, mediante las diversas actividades dependiendo del tipo de texto, con el objetivo de analizar la información aportada cooperativamente y remarcar las características necesarias del texto a crear (Cassany (2003: 62) menciona estilo, contenido, estructura, tono; pero podemos añadir otras como vocabulario o ideas clave).

Así pues, es necesario el uso de actividades que les ayuden a fomentar y descubrir claves para la correcta preparación del texto. Actividades como las propuestas en el apartado correspondiente ayudan al alumnado a elegir ideas y fomentarlas para poder crear un texto adecuado, cohesionado y coherente.

3. Producción

La producción es el elemento clave del taller, el punto nuclear con el que los discentes tendrán que trabajar con la elaboración de los diferentes textos. Por ello, creemos necesario que la sesión dedicada a la producción del texto no se vea interferida por otras actividades. Aquí se trabaja el texto, para el texto, por el texto y con el texto.

Sí que podría hacerse, de considerar necesario por parte del docente, una sesión centrada en dudas sobre elementos lingüísticos, discursivos o estilísticos que pudiese tener el alumnado a la hora de escribir. Teniendo en cuenta que ya deben tener una base sólida a partir de las actividades de planificación, no creemos necesario que se necesite demasiada ayuda al respecto.

4. Revisión

El apartado de revisión es uno de los más olvidados dentro del proceso de escritura. Así como la planificación, este paso de la elaboración textual es igual de importante; dado que pocas veces el texto final es el escrito por vez primera.

La labor como docentes es ofrecer al alumnado una serie de herramientas con las que los discentes puedan servirse para saber qué deben identificar a la hora de revisar un texto. Para lograrlo, partiremos de las actividades que sugeriremos en el apartado 5.6.

5. Comentario oral

El comentario oral, surgido de la idea de Cassany (2003: 63-66), expresa la propuesta de una intervención entre el alumno-autor y el resto del grupo con el objetivo de presentar los textos elaborados y ofrecer comentarios que ayuden a la mejora de dichos textos.

La idea original fue creada para ser dirigida a grupos reducidos de alumnos en los que se leen y comentan todos los textos creados individualmente. En nuestro caso, dado que contamos con una ratio (de forma habitual) de entre 25-30 alumnos, la propuesta de comentario oral que presentamos aquí será ligeramente modificada para la correcta participación del mayor número de alumnos posible.

Para poder seguir con eficacia el comentario oral, es necesario ofrecer al alumnado una serie de pautas o reglas a seguir con el fin de no perder objetivo de este paso: ofrecer comentarios para la mejora de los textos elaborados:

- 1) El orden de la intervención siempre debe ser en función de la responsabilidad sobre el escrito. Esto es, en primer lugar, intervendrá el alumno-autor, en segundo lugar, los alumnos-lectores y, por último, el docente.

- 2) En cada una de las intervenciones debe existir un equilibrio entre aspectos positivos y mejorables.⁷ En este caso, si el alumno/a desea mencionar dos aspectos mejorables, también deberá nombrar un número similar de aspectos positivos; ya sea porque le ha llamado la atención o porque le han parecido correctos. De esta forma, el alumno-autor no se siente juzgado por un tribunal opresor, sino por un grupo de amigos que desean ayudar en la mejora textual.
- 3) Cada alumno deberá comprometerse, en cualquier caso, a aportar las ideas que crea convenientes con respeto y sinceridad, tanto si son autores como lectores.

Esta sesión sería el broche que cierre todo el ciclo de creación textual. Con ella, el último paso del taller de textos sería la corrección del texto por parte del alumno tras las ideas y comentarios que se han ido dando.

3.3.2 Estructuración de las sesiones

Para la estructura de las sesiones, utilizaremos un esquema fijo que hemos extraído de Bordón et al. (2004) y que, creemos, puede favorecer a la estructuración de las sesiones y crear una misma fisonomía para el correcto entendimiento del taller.

A. Introducción

El apartado de introducción está pensado para ofrecer al alumnado un punto de partida con el cual comenzar.

B. Actividad

Este apartado está dedicado a las tareas que se reclaman al alumno para la creación textual. A este respecto, es necesario mencionar que todas las tareas están divididas en dos: por un lado, aquellas tareas relacionadas con la fase en

⁷ Debido a que utilizamos un enfoque comunicativo, es necesario hacer referencia a que el término que debemos utilizar siempre es el de «mejorable» en vez de el de «negativo», puesto que no existen errores que no puedan arreglarse o mejorarse.

la que se encuentren (planificación, producción o revisión)⁸ y, por otro, a aquella en lo referente a su propio texto. Es decir, una parte más teórica en la que el alumno/a aprende alguna herramienta de utilidad y la otra más práctica en la que se pone en funcionamiento dicha herramienta con la intención de que, dentro de clase, también se avance en la elaboración del texto.

C. Sugerencias

En este momento, el alumnado tendrá la opción de aplicar lo realizado durante la actividad para su propio texto, utilizando al profesorado como guía para la adecuada extrapolación de un texto a otro. Además, el profesorado podrá realizar sugerencias que servirán para «aportar ideas, comentarios, indicaciones y bibliografía orientados todos ellos a facilitar la construcción del texto final» (Bordón et al., 2004: 24).

3.3.3 El comentario oral

A diferencia del resto de sesiones, la del comentario oral merece ser explicada por separado; puesto que, en esta, se ofrece una dinámica distinta a la del resto. Debemos olvidarnos, pues, de ofrecer actividades escritas y dar paso a la voz del alumno-autor, quien deberá presentar su escrito frente al público, cuyo objetivo, como vamos a explicar, será ofrecer valoraciones que ayuden a mejorar lo escrito.

Debido a la cantidad de alumnos por aula, no es viable pasar por el siguiente proceso hasta treinta veces. Es por esta razón por lo que recomendamos elegir tres o cuatro escritos, de entre todos, para esta sesión y comentarlos uno a uno. Para la elección de los trabajos, recomendamos que sea siempre de forma voluntaria. En caso de no haber voluntarios para la sesión de comentario oral, recomendamos que el docente elija aquellos que, a su forma de ver, pueden necesitarlo más.

⁸ En realidad, el ciclo de sesiones abarcaría dos fases más (puesta en marcha y comentario oral), sin embargo, estas dos carecen de actividades propias debido a que ya conforman una actividad *per se*.

Cassany explica que es necesario un primer paso de lectura de los escritos (ya sea fotocopiados o mediante algún soporte digital) por parejas, puesto que coincidimos con la opinión del autor en que la creación de una opinión propia, en tan poco tiempo y en soledad, puede ser de especial dificultad; sobre todo en adolescentes poco avezados a la lectura crítica de textos. De esta forma, mediante parejas o incluso en grupos de tres personas, se procede, como primer paso, a la lectura y análisis del texto para su posterior comentario. Se refiere, pues, al concepto de *colectura*, poco conocido en el mundo hispanohablante, que define como la «actividad en la que dos personas cooperan en la interpretación de un mismo texto» (2003: 64).

A lo largo de la lectura, el docente tiene el deber de guiar el análisis de sus discentes mediante comentarios del tipo:

- «¿El texto es adecuado al contexto? ¿Es correcto el grado de formalidad?»
- «Busca si las ideas están ordenadas de un modo lógico»
- «Valora si la estructura del texto es la adecuada»

A continuación, el docente debe entregar, en privado, los textos corregidos a los alumnos-autores mientras el resto del grupo se imbuje dentro de la versión sin corregir. De igual forma, existe la posibilidad de que el docente y el alumno-autor conversen, mientras el resto lee, sobre las dudas que puedan tener o de cualquier malentendido o comentario que el alumno/a desee hacer.

Una vez terminada esta primera fase de lectura, se procede a una segunda fase de intervención. Como hemos comentado anteriormente, el primer turno de palabra lo deberá poseer el alumno-autor, quien podrá (nunca estará obligado a hacerlo, puesto que no debe obligarse a hablar a nadie) presentar su escrito al grupo-clase. Esta acción, en palabras de Cassany (2003: 64) es «extremamente relevante, pero voluntaria».

En este turno de palabra, el autor podrá ofrecer a su pública información adicional sobre el escrito, como puede ser: de dónde surgió la idea, en qué se basó, qué buscó, qué le resultó más complicado, etc. Así como elementos

actitudinales: cómo se sintió mientras lo escribía, en el momento de entregarlo o cómo se siente en ese mismo instante, frente a la clase. Asimismo, puede reconocer sus errores frente a la clase, adelantándose a las posibles críticas que pudieran ofrecerle sus compañeros, haciendo uso de las correcciones que el docente le ha hecho previamente.

A este respecto, es posible que el docente ayude en el discurso reformulando oraciones o ideas que no queden claras, así como ofreciendo al alumnado preguntas del tipo «¿Cómo te sentiste al escribir?», «¿estás contento/a con el trabajo realizado?», «Ayudadle un poco. ¿Qué no os ha quedado claro?». Cassany menciona la importancia de que los autores aprendan a «desprenderse» emocionalmente de sus textos, a ver que no todo es bien o mal y que, al verlo desde una perspectiva objetiva, pueden crecer como escritores.

El objetivo final de esta intervención es la posibilidad de brindar al alumno-autor de hacer suyo el texto, de crear un discurso personal sobre este y de obtener una conciencia sobre su texto y su proceso de composición; de esta forma, crece como autor.

Tras la intervención inicial del autor-escritor, debemos pasar el turno de palabra al grupo-clase nuevamente, creando un intercambio de opiniones mediante el debate con intervenciones abiertas y libres, siempre y cuando se equilibre entre la espontaneidad y el orden. El docente, en este caso, deberá actuar como moderador del discurso, aclarando las intervenciones confusas, redirigiendo el debate hacia aquellos puntos de interés relevantes, animando a hablar aquellos con mayor dificultad y retirando las palabras a los que la monopolizan o hacen un uso inadecuado de ella. Todas las aportaciones hechas a lo largo del debate ayudarán al alumno-autor a la reelaboración del escrito que deberá presentar posteriormente.

La última intervención, si se precisa, debe ser la del docente. En esta, el que era coordinador presta su voz a las confusiones que puedan haber surgido a lo largo del debate, así como plantear ideas que no han llegado a ser mencionadas. De igual forma, como cierre del comentario oral, puede sintetizar

lo más relevante del escrito y las ideas aportadas. Dando así por finalizada esta sesión.

3.4 CASOS

Los seis casos que mostramos a continuación, lejos de ser una imposición para este taller, son, más bien, una idea o referencia que el lector-docente debe escoger si cree que su alumnado puede gustar de ella. Como hemos dicho anteriormente, es necesario conocer al alumnado y sus inquietudes para que cada caso les produzca la motivación necesaria para la elaboración de los textos.

Estos casos ofrecen las situaciones basadas en un enfoque comunicativo, y son necesarias para poder empezar a crear un texto; es decir, aportan un objetivo que los discentes deben lograr. Así pues, una vez que se ha explicitado esta situación, los alumnos deberán comenzar a planificar, producir y revisar sus elaboraciones.

3.4.1 Caso 1: Cuéntame un cuento

El primer caso se adhiere al texto narrativo. En este, se plantea la siguiente idea:

Tu tío te ha llamado para que vayas a casa a cuidar a tu primo de tres años. Tanto él como tu tía tienen que salir y nadie más que tú puede hacerse cargo del pequeño, por lo que, sin más remedio, acudes a la llamada. Pasas la tarde con tu primo y, ya aburrido de ver la tele, se gira hacia ti y te pide que le cuentes un cuento. Sus padres ya le han contado todos los clásicos: la caperucita roja, Blancanieves, la Cenicienta, etc., por lo que debes ingeniártelas para ser original y contarle algo que no haya escuchado hasta ahora. ¿Qué cuento le vas a contar?

Fuente: elaboración propia

3.4.2 Caso 2: ¡No estoy segura de si me gustará!

Este segundo caso se relaciona con el texto descriptivo. Como primer paso para la elaboración del texto correspondiente, se lanzará la siguiente cuestión:

Ha salido un nueva serie en Netflix que tenías ganas de ver. Tu mejor amiga, por quien harías lo que fuese pero que no se entera mucho de estas cosas, te pide que le expliques cómo es dicha serie; pues está pensando en verla, pero todavía no lo tiene demasiado claro. El problema es que su madre le ha castigado sin móvil durante una semana y te pide que lo hagas mediante correo electrónico (es el único canal por donde habláis últimamente). Ella jamás ha visto ninguna serie parecida, por tanto, no conoce nada de ella, pero sí que ha oído que es muy interesante. ¿Cómo la describirías?

Fuente: elaboración propia

3.4.3 Caso 3: ¿Esto cómo funciona?

Este caso está relacionado con los textos instructivos. Para este caso, lanzaremos la siguiente situación:

Tu primo pequeño está teniendo problemas para pasarse un nivel de uno de tus videojuegos favoritos. No sabe cómo superarlo y solo te tiene a ti para que se lo expliques. El problema surge en que tu primo vive en Castellón, por lo que te pide que le escribas un email para explicarle paso a paso lo que debe hacer.

Fuente: elaboración propia

3.4.4 Caso 4: El gran día

El caso siguiente tiene una estrecha relación con el texto expositivo. Con el objetivo de que el alumnado elabore un escrito de esta tipología, concederemos la siguiente situación:

Has llegado al trabajo esta misma mañana y tu jefe te espera en tu despacho para hablar contigo. Al parecer, un importante cliente desea conocer más sobre un estudio que has realizado recientemente. Por esta razón, te pide que le hagas una presentación sobre dicho estudio en unos días. ¡Qué nervios!

Fuente: elaboración propia

El tema que se debe escoger para este caso puede ser de libre elección. Al final, lo importante del caso no es el tema en sí, que puede ser un estudio realizado sobre cualquier cuestión que el alumnado considere interesante. Así, también, ofrecemos libertad para elegir el asunto que se considere lo suficientemente relevante como para ser presentado en público.

En esta propuesta, podemos alejarnos del texto escrito y aportar otra destreza dentro del propio taller para que los casos se vuelvan más heterogéneos y el alumnado no sienta que es constantemente lo mismo una y otra vez. La diferencia, entonces, recae únicamente en el producto final: en vez de ser un texto escrito, será una presentación oral. Sin embargo, la estructuración de las sesiones puede ser exactamente la misma (una de planificación de la presentación, otra de su producción y otra de la revisión de esta que puede realizarse mediante vídeo). En lo que respecta al comentario oral, se puede proyectar el vídeo en cuestión y comentarlo, así como hemos explicado en la sesión correspondiente.

Este caso es el primero que se aleja del mundo habitual de los adolescentes. Con él, pretendemos dar a entender la importancia de las tipologías textuales dentro del mundo laboral y, sobre todo, la necesidad de realizar una correcta presentación oral no solo en el mundo académico.

3.4.5 Caso 5: Mamá, papá, me quiero ir a Londres

Para el texto argumentativo, podemos proponer el siguiente caso:

En el colegio han propuesto hacer un viaje de fin de curso a Londres. Todos tus compañeros van a ir y a ti te hace muchísima ilusión. Sin embargo, tus padres no piensan igual. Ya te han dicho que no, pero no pierdes la esperanza de convencerles. El plazo para la inscripción acaba en breves y te has quedado sin ideas para lograr tu objetivo. Por esta razón, decides que les vas a escribir un texto con las mejores razones que se te ocurran. ¿Qué les escribirías?

Fuente: elaboración propia

3.4.6 Caso 6: Este final no me convence

Para el texto dialogado, ofreceremos el siguiente caso. Este, consideramos, puede ser relacionado con los contenidos del currículum de forma estrecha al relacionarlo con el teatro de los ss. XVIII, XIX o XX; puesto que el género teatral invita más al uso del texto dialogado que cualquier otro:

En la escena final de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, Adela, la hija de Bernarda, sale corriendo, dispuesta a quitarse la vida, después de que su madre atentara contra la vida de su amor, Pepe el Romano. Si esto no sucediera tal cual y Adela se enfrentara a su madre, ¿qué le diría? ¿Cómo lo escenificarías?

Fuente: elaboración propia

3.5 ACTIVIDADES

Las actividades que proponemos a continuación ofrecen al profesorado una manera de aportar al alumnado el conocimiento necesario sobre diversas herramientas de planificación, producción y revisión de sus textos. Con ella, lo que pretendemos hacer es explicar la utilidad que aportan a la hora de elaborar un texto de una forma más sistémica y sencilla.

No debemos olvidar que lo importante de dichas actividades es afianzar los conocimientos que poseen sobre diversos elementos lingüísticos y ponerlos en práctica en textos «ajenos», con la intención de que, llegado el momento de escribir, puedan seguir el proceso de elaboración textual y, en consecuencia, mejorar sus textos.

Por lo tanto, las actividades que proponemos a continuación son, más bien, herramientas que deberían entrar en consideración a la hora de aportar al alumnado útiles textuales, puesto que, por experiencia personal, muchas personas desconocen o pueden desconocer algunas de estas.

3.5.1 Planificación

3.5.1.1 *Actividad 1: MAPS*

La actividad, basada en el mapa heurístico de Hicks, consiste en que los discentes, partiendo del siguiente esquema, lo completen con los elementos correspondientes a una situación que el profesorado les haya ofrecido:

- Modo: el género del texto digital que se debe crear.
- Medio⁹: la forma de producción (texto, imagen, audio, video o página web).
- Audiencia: a la que se dirige el texto y la audiencia. ¿Quién lo va a leer?
- Propósito: informar, describir, persuadir, etc.

⁹ Aunque el medio de producción predilecto, en este caso, sea el texto escrito, podemos plantear casos en los que el resultado final desemboque en un texto oral, por ejemplo.

- Situación: del escritor (hábitos y habilidades de escritura) y de la escritura (opciones para la producción, fecha límite para la entrega, etc.)

Esta actividad la consideramos como una forma idónea de comenzar el apartado de planificación del texto. Recomendamos su uso para dejar claros, una vez realizada la puesta en marcha, todos aquellos aspectos que pudiesen causar alguna duda en el alumnado.

3.5.1.2 Actividad 2: Lluvia de ideas

Esta actividad se realiza en un grupo reducido de entre 3 y 5 personas, dependiendo del número total de alumnos en el aula. Cada grupo deberá contar con un dispositivo electrónico, bien sea un móvil, un ordenador o una Tablet.¹⁰

A continuación, deberán acceder a la página web o aplicación [Padlet](#) en el que, cada uno de ellos, plasmará las ideas que se les haya ocurrido para la elaboración textual. La herramienta que ofrecemos es muy útil para el trabajo colaborativo como este, puesto que permite crear pizarras virtuales en las que colgar las impresiones de cada uno.

3.5.1.3 Actividad 3: Mapas mentales

Una vez explicado qué es un mapa mental,¹¹ cada alumno deberá crear su propio mapa mental sobre su ellos mismos. En él deberán aparecer elementos tales como «cosas que me gustan», «hobbies», «películas favoritas», «comidas que odio». Una vez terminada, la actividad será comentada en clase para compartir ideas o impresiones entre todos; así como dudas que puedan haber surgido.

Como recurso a utilizar, pueden usarse infinitud de páginas web creadas expresamente para la elaboración de mapas mentales. Entre ellos, podemos encontrar [GoConqr](#) o [Mindmup](#) como recursos en línea, fáciles y útiles. Para los su creación, creemos que es más adecuado utilizar una versión en línea a una

¹⁰ En caso de que el centro en el que se lleve a cabo esta propuesta no posea ordenadores para el alumnado, es conveniente avisar con antelación para que puedan traerlos a clase.

¹¹ Existen muchos vídeos en internet que explican qué es y cuál es la mejor forma de crear un mapa mental y que pueden ayudar tanto al docente al alumnado. [Aquí](#) dejamos un ejemplo.

analógica debido a la facilidad de rectificación que aportan. Asimismo, aportan facilidades a la hora de compartirlo en su carpeta de aprendizaje (mediante un archivo .jpg o .pdf, por ejemplo).

El objetivo de esta herramienta, al final, es que aprendan a estructurar la información que desean aportar al texto. Es una manera de planificación bastante clara y concisa que les ayuda a tener la información a mano cuando creen un texto.

3.5.2 Producción

Para la fase de producción, abogamos por un enfoque que se centre únicamente en el texto que tienen delante. Es necesario que el alumnado lo moldee a su gusto y que tenga tiempo para ello. Crear un espacio dedicado únicamente a la escritura favorece mucho mejor la elaboración textual.

Por esta razón, creemos conveniente que la fase de producción remita a un ambiente tranquilo y relajado en la que los alumnos escriban sus textos de la forma en la que ellos se sientan más cómodos. Cada persona es diferente, por lo que el profesorado debe ser flexible en esta fase en cuestión.

Como creemos en el modelo de profesor-guía más que de maestro que imparte conocimientos estancos, es un buen momento para que el profesor adecúe el aula (mediante música de concentración, por ejemplo) para la realización de la tarea con el fin de crear esta sensación de concentración.¹² Asimismo, será trabajo del profesorado el ofrecer a los discentes la ayuda necesaria en caso de que se vea al alumnado sufrir por no saber cómo seguir un texto.

3.5.3 Revisión

3.5.3.1 Actividad 1: Revisa al compañero

Esta actividad se concibe bajo el seno de la coevaluación, puesto que consiste en ofrecer a los alumnos la posibilidad de revisar sus textos entre ellos.

¹² Existen listas de reproducción centradas en este tipo de tareas que podrían ser muy útiles. Asimismo, el género *lo-fi* puede resultar realmente atractivo para crear este tipo de espacios.

Así, el profesorado debe repartir los textos creados a través de la plataforma virtual o mediante correo electrónico, puesto que lo que intentamos es alfabetizar en las aplicaciones tecnológicas, entre el alumnado sin que estos coincidan con el suyo propio.

Una vez que todos posean un texto para revisar, deberán elegir tres colores diferentes con el que resaltar el texto: uno marcará los problemas existentes de coherencia (ideas poco claras, estructura poco precisa, etc.), otro color marcará los elementos para la mejora de adecuación (selección del registro) y otro los de cohesión (marcadores textuales que pueden flojear, anáforas no referenciadas adecuadamente, etc.).

Una vez finalizada esta actividad, deberán corregir sus textos siendo libres de elegir aceptar las correcciones sugeridas o no. Debemos pensar que el autor del texto siempre va a ser el que posee la última palabra en cuanto a su propia elaboración, por ello, no será obligatorio que acepten todas y cada una de las correcciones ofrecidas por su compañero/a.

Al igual que hemos mencionado con el comentario oral, en este caso tampoco hablaremos en términos de correcto/incorrecto, puesto que difiere del pensamiento del enfoque comunicativo que deseamos. Esta actividad ofrece un objetivo que debemos dejar claro: que los alumnos aprendan a revisar textos propios y ajenos a partir de los términos de adecuación, coherencia y cohesión.

3.5.3.2 Actividad 2: Mejora el texto

Para esta actividad será necesario utilizar imágenes de textos mal expresados, con erratas o faltas de ortografía. También pueden ser textos que carezcan de alguna propiedad textual, como la adecuación o coherencia.

En grupos reducidos de dos o tres personas, deberán, por una parte, identificar de qué carece el texto y, por otra, reconstruirlo o mejorarlo para que tenga un sentido pleno en sí mismo. Una vez hayan completado los dos objetivos, el alumnado podrá compartir sus impresiones entre los distintos grupos (pueden elegir un portavoz) y comentar qué les ha resultado más difícil o por qué han realizado esos cambios y no otros.

Esta actividad fomenta el análisis textual y la identificación de elementos mejorables que después podrán aplicar en sus propios textos y, por lo tanto, mejorarlos. A continuación, ofrecemos un par de ejemplos que pueden servir para fomentar la revisión:

3.5.3.2.1 Texto 1

Sevilla, con frecuencia, esta ciudad huele a azahares. Se lo puede comprobar en su famosa catedral. Esta catedral es la más grande del mundo después de San Pedro, en Roma, y San Pablo, en Londres. En la catedral, presumiblemente, duerme el sueño eterno el descubridor de América. La catedral de Sevilla erigida en 1412 sobre una mezquita es el templo gótico más grande de España. Conserva de la mezquita el Patio de los Naranjos y la Giralda. La Giralda es uno de los iconos inconfundibles y más bellos de la ciudad. La Giralda tiene 93 metros de altura hace las veces de mirador.

3.5.3.2.2 Texto 2

En este momento, Carlos, que estaba muy nervioso, llamó por teléfono a Luisa, hermana de su alumno Luis, porque quería ver a Luisa. Luisa le dijo a Carlos que en este momento no podía. Entonces Carlos llamó por teléfono a su alumno Luis para que convenciera a Luisa; pero Luis no estaba en casa. Desesperado, llamó por teléfono a Pedro, compañero de la infancia; por suerte, Pedro estaba en casa. Carlos le pidió a Pedro que necesitaba hablar con él. Carlos y Pedro quedaron en verse al lado de la estación. La estación estaba a las afueras de la ciudad y deberían tomar un autobús; pero a Carlos no le gustaba el autobús y decidió ir en su propio coche.

3.6 EVALUACIÓN

3.6.1 Evaluación dentro del trimestre

La propuesta que hemos mostrado hasta ahora se corresponde, casi en su totalidad, con los contenidos que deben ser explicados a partir del Bloque 2 «Comunicación escrita: leer y escribir» del currículo de Lengua Castellana y Literatura que se expresa en el BOIB.¹³ A este respecto, la propuesta se centrará en un bloque entero, basándonos en el proceso de escritura que pretendemos mejorar.

Dada esta situación, creemos necesario que el porcentaje total dentro de la asignatura, y de los trimestres, sea de un 25 % como mínimo. Al aportar los conocimientos al completo sobre uno de los cuatro bloques de contenidos, creemos coherente que la nota sea un cuarto, como mínimo, del total global. Cabe mencionar, sin embargo, que también dependerá del temario dado a lo largo del trimestre y de la importancia que se haya dado a otros apartados. Como hemos dicho con anterior, la propuesta presentada ha sido concebida para ser complementaria a otras metodologías u otros proyectos.

El porcentaje global de este proyecto puede dividirse en dos para facilitar su puntuación: por un lado, se evalúa con dos tercios del porcentaje (en este caso, un 16,5 %, como mínimo de la nota global) la carpeta de aprendizaje, puesto que será la prueba que demuestre el correcto funcionamiento del proceso de escritura, así como el texto final en cada caso. Por otro lado, se evaluará el comentario oral con el porcentaje restante (un 3,5 %, en este caso, como mínimo, sobre la nota trimestral de la asignatura).

3.6.2 Herramientas de evaluación

3.6.2.1 Carpeta de aprendizaje

Así como hemos planteado esta actividad y dado que lo que deseamos es evaluar el proceso de escritura más que la escritura como objeto, los métodos

¹³ Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

tradicionales de evaluación parecen no encajar del todo; puesto que necesitamos comprobar el desarrollo de todo este proceso.

Se trata de una herramienta en la que el alumnado deberá guardar todos los documentos, incluyendo las notas, borradores y versiones de sus escritos de cada una de las sesiones que se han hecho en cada caso. Entonces, la carpeta se convierte en un cuaderno digital que funciona como registro de todos los textos que ha producido el discente a lo largo de todo el caso.

Consideramos que la carpeta de aprendizaje (también llamado *portfolio*) nos aporta una forma de evaluar que, junto con las rúbricas que explicaremos más adelante, se ajustan más como marco idóneo en el que desarrollar el nuevo enfoque.

Al enviarse de forma telemática, mediante correo electrónico, la carpeta deberá ser virtual y adjuntada como un archivo .rar o .zip. En caso de que se utilicen documentos en papel, deberán conservarse mediante una fotografía digital, dentro de esta carpeta.

3.6.2.2 Rúbrica

La rúbrica, estos últimos años, ha sido un elemento esencial dentro de la evaluación docente. A este respecto, Conde y Pozuelos (2007: 79) afirman que «la *rúbrica* se configura como una herramienta que proporciona criterios y niveles de realización en función del trabajo realizado por el estudiante».

En conjunción con la carpeta de aprendizaje, la rúbrica servirá para definir los conceptos o criterios que tanto el alumnado como el profesorado debe tener en cuenta para la correcta interpretación de la actividad, así como de la evaluación.

3.6.2.2.1 Rúbrica para la evaluación de la carpeta de aprendizaje

	Experto	10	Avanzado	7	Aprendiz	5	Novel	0
Texto final 25 % Valoración sobre el texto final creado a partir de las diferentes sesiones.	El texto final posee una estructura clara y precisa. Además, respeta las propiedades textuales de forma óptima.		El texto final posee una estructura clara y entendible en su mayoría. Además, respeta las propiedades textuales de forma adecuada.		El texto final posee una estructura poco clara o precisa que dificulta la lectura, aunque se entiende el sentido global del texto.		El texto final no posee sentido alguno, carece de estructura y demuestra una falta de planificación y revisión.	
Planificación 30 % Existencia y efectividad de elementos planificadores.	El apartado de planificación parece haberse realizado a conciencia, aportando esquemas, mapas mentales o algún otro tipo de elemento planificador.		Se han desarrollado elementos planificadores (esquemas, mapas mentales, lluvias de ideas, etc.) que resultan de cierta ayuda para el texto final.		Existen algunos elementos planificadores (1-2) tales como esquemas, mapas mentales, etc. y parecen desarrollados de forma más o menos adecuada.		No existen elementos planificadores dentro de la carpeta de aprendizaje.	
Revisión 30 % Existencia de borradores y revisiones y su efectividad para el texto final.	Respetar, valora y comprende de forma óptima los aciertos y las mejoras que propone el grupo.		Parece respetar, valorar y comprender los aciertos y las mejoras que propone el grupo la mayoría del tiempo (50-70 %)		Parece respetar y comprender los comentarios ajenos, aunque es reticente a valorarlos como mejora para su texto.		Ni respeta, ni valora, ni comprende las mejoras que propone el grupo sobre su texto. Es reactivo a las críticas constructivas.	
Recursos en línea 15 % Uso adecuado de los diferentes recursos aportados durante las sesiones	Utiliza de manera óptima los diferentes recursos utilizados en el aula durante las sesiones y aparecen dentro de la carpeta de aprendizaje.		Utiliza diversos recursos en línea que plasma dentro de la carpeta de aprendizaje y parece hacer un uso adecuado de ellos.		Se utilizan pocos recursos en línea (2 o menos) con un uso adecuado.		Existe una carencia visible de dominio sobre todos los recursos en línea aportados en clase, así como desinterés por aprenderlos.	

3.6.2.2.2 Rúbrica para la evaluación del comentario oral

	Experto 10	Avanzado 7	Aprendiz 5	Novel 0
Información aportada 30 % Expresión de la información que aporta el alumno-autor al resto del grupo para la mejora en la comprensión de su texto	Expresa la información estructurada de forma óptima y hace un uso adecuado de las propiedades textuales para la perfecta comprensión de su texto.	Expresa la información de forma correcta aunque con ciertos errores, la mayor parte del tiempo (50-70 %) se comprende lo que desea explicar al grupo. La estructura es más o menos clara.	Tiene carencias más o menos visibles en cuanto a la correcta expresión de las ideas expuestas en su texto. La estructura del discurso deja que desear, aunque puede llegar a ser factible.	La información aportada está desestructurada y cuesta seguir el hilo de sus ideas. Existe una carencia grave de propiedades textuales.
Expresión 20 % Se valora la correcta expresión oral, tanto por volumen como por claridad y corrección vocálica para la mejora del entendimiento.	Tanto el volumen como la claridad vocálicas son óptimas para el completo entendimiento de las ideas expresadas por el discente.	El volumen es adecuado la mayor parte del tiempo (50-70 %) y su expresión oral no flaquea.	El volumen no es el adecuado en diversas ocasiones (más de 3), lo cual hace que se pierda parte del mensaje. Además, cuesta entenderle en más de una ocasión.	La claridad vocálica no es adecuada en muchos momentos (más de 4) y el volumen es demasiado alto o demasiado bajo, lo que hace difícil su comprensión.
Normas de cortesía 20 % Respeto, valora y hace uso de aquellas normas de cortesía propuestas desde un principio.	Es visible que conoce y valora las normas de cortesía que se han propuesto al inicio de la actividad y hace un uso óptimo de ellas.	La mayor parte del tiempo (50-70 %) hace un uso adecuado de las normas de cortesía de la presentación y se adecúa al contexto social del momento.	Parece no haber asimilado las normas de cortesía ofrecidas, aunque se adecúa en algunos casos a ellas.	Es visible que no hace un uso constante de las normas de cortesía y se le debe llamar la atención.
Mejoras del grupo 30 % Valoración y buena compostura ante las mejoras que proponen los/as compañeros/as.	Respeto, valora y comprende de forma óptima los aciertos y las mejoras que propone el grupo.	Parece respetar, valorar y comprender los aciertos y las mejoras que propone el grupo la mayoría del tiempo (50-70 %)	Parece respetar y comprender los comentarios ajenos, aunque es reticente a valorarlos como mejora para su texto.	Ni respeta, ni valora, ni comprende las mejoras que propone el grupo sobre su texto. Es reactivo a las críticas constructivas.

3.6.3 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje¹⁴

Criterios de evaluación		Estándares de aprendizaje	
B1.6	Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo	6.1	Hace representaciones orales de forma individual o en grupo, planifica el proceso de la oralidad, organiza el contenido, consulta fuentes de información diversas, gestiona el tiempo, transmite la información de forma coherente y aprovecha vídeos, registros u otros soportes digitales
		6.4	Pronuncia con corrección y claridad, modula y adapta su mensaje a la finalidad de la práctica oral.
B1.7	Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas, y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación	7.1	Conoce, valora y aplica las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral

¹⁴ Fuente: Elaboración propia a partir del Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

B2.1	Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	1.1	Comprende textos de diversa índole, pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto, actualiza conocimientos previos y construye el significado global del texto
B2.4	Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrarlos en un proceso de aprendizaje continuo.	4.1	Emplea diversas fuentes de información e integra los conocimientos adquiridos en su discurso escrito u oral.
B2.5	Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	5.1	Aplica técnicas diversas para planificar los escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc.
		5.2	Redacta borradores de textos
		5.3	Escribe textos en diferentes soportes con el registro adecuado, organiza las ideas con claridad, enlaza enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respeta las normas ortográficas y gramaticales.

		5.4	Revisa el texto en diversas fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación)
		5.5	Evalúa, con el uso de guías, la propia producción escrita, así como la producción escrita de los compañeros.
		5.6	Reescribe textos propios y ajenos y aplica las propuestas de mejora que se deduce de la evaluación de la producción escrita.
B2.6	Escribir textos con relación en el ámbito de uso.	6.1	Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.
		6.2	Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y se adecúa a los rasgos propios de la tipología seleccionada.
		6.5	Hace esquemas y mapas conceptuales que estructuren el contenido de los textos trabajados

		6.6	Explica por escrito el significado de los elementos visuales que puedan aparecer en los textos: gráficos, imágenes, etc.
B4.1	Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española.	1.2	Valora alguna de las obras de lectura libre y explica los aspectos que más le llaman la atención.
B4.6	Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte digital sobre un tema del currículum de literatura y utiliza las tecnologías de la información y la comunicación.	6.3	Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información para realizar trabajos académicos

3.7 ALTERNATIVA TELEMÁTICA

A raíz de los sucesos acaecidos en el momento de la elaboración de este TFM, consideramos interesante proporcionar al lector una alternativa telemática que pueda ser de utilidad para adaptarse a posibles escenarios de confinamiento parcial o total que supongan la necesidad de reducir o suprimir la presencialidad en las aulas.

La propuesta explicada anteriormente no presenta mayor problema para realizarse de manera telemática. Es más, muchas de las ideas para su elaboración han sido extraídas de propuestas totalmente telemáticas (como la de Bordón et al., 2004). Es por ello por lo que, consideramos, será muy sencillo para el lector/docente traspasar esta propuesta a un ámbito virtual.

Lo primero que se debe evitar en esta alternativa es el contacto físico tanto entre el profesorado y los discentes como entre el mismo alumnado. Por ello, proponemos el uso exclusivo de recursos que faciliten el distanciamiento social. Muchos de los actuales institutos, durante el estado de alarma, han utilizado servicios de videollamada, tales como *Zoom*, *Google Meet* o *Blackboard Collaborate*, entre otros. Con ellos, tanto el profesorado como el alumnado pueden comunicarse libremente. Asimismo, no debemos dejar de lado los servicios de mensajería tales como *Gmail* u *Outlook*, que facilitan, más si cabe, la comunicación en momentos en los que la distancia es necesaria. Para el envío de documentos, tanto puede usarse el correo electrónico como diversas plataformas, tales como *Google Drive*, *Moodle* o *Classroom*, con los cuales, según hemos comprobado, ya cuentan muchos centros de Mallorca.

En lo que respecta a las sesiones de planificación, producción y revisión, creemos necesario que, para realizarse, deberán explicarse previamente los conceptos clave necesarios, así como las actividades que se deben realizar. Todo esto puede ser elaborado mediante un editor de texto (*Word* o cualquier otra alternativa gratuita como las que ofrece *Libreoffice*).

Para la revisión del documento, podemos utilizar el mismo editor de texto. Muchos de ellos ofrecen opciones para realizar cambios en el texto y sugerir

cambios. En el caso de *Word*, por poner un ejemplo, en la pestaña revisar se puede hacer clic en «Control de cambios», con lo cual, cualquier persona (en este caso, serán los propios alumnos por un lado y el docente por el otro) puede realizar los cambios convenientes y el propio docente será quien los acepte o no (haciendo clic en la opción «aceptar» si así lo desea).

El comentario oral podría realizarse de manera habitual mediante los servicios de videollamada propuestos en los párrafos anteriores. El texto final ya revisado por el docente puede enviarse en formato .pdf al resto de alumnos mediante el correo electrónico o mediante plataformas virtuales que habitualmente se usa en los centros como *Moodle* o *Classroom*.

Por último, la evaluación no tiene por qué ser alterada debido a los acontecimientos. Está pensada para que su realización pueda ser de forma individual por los docentes, por lo que no es necesario permanecer en el centro durante su elaboración en ningún caso.

4 CONCLUSIÓN

A lo largo de este TFM hemos revisado la literatura existente sobre los enfoques didácticos de la expresión escrita, así del taller de escritura y de la aplicación de recursos TIC en el aula de lengua. A partir de ello, hemos elaborado una propuesta didáctica original y útil que cualquier docente puede amoldar a su propio grupo. Además, se ha sugerido una alternativa con el fin de llevar esta propuesta a un contexto en el que el distanciamiento social sea obligatorio.

Por lo que respecta a la propuesta didáctica, hemos creado una actividad extensiva, la cual puede alargarse hasta un curso completo, en la que predomina el enfoque comunicativo para afianzar el conocimiento sobre el proceso de escritura y, de esta forma, mejorar la expresión escrita del alumnado de segundo ciclo de la ESO.

Se han planteado diversos casos que pueden funcionar para la puesta en marcha en la elaboración de textos de diferentes tipologías, así como una serie de actividades que aportan herramientas de planificación y revisión del contenido. En última instancia, se ha aprovechado la situación actual para la extrapolación de esta propuesta a un contexto en el que la presencia física no sea posible debido a diversos inconvenientes, como los acaecidos recientemente.

Creemos conveniente mencionar que la novedad de nuestra propuesta es la originalidad del taller de escritura dentro del aula, puesto que gran parte del profesorado ofrece el Bloque 2 del currículo de Lengua y Literatura castellana (leer y escribir) como una sesión fortuita, sin un hilo conductor entre todas y que se basan en elaborar un texto, simplemente, con un tema atractivo para el alumnado.

Además, ofrecemos esta propuesta en conjunción con un enfoque comunicativo que aporta naturalidad y utilidad a las actividades más allá del aula; a parte del uso de diversos recursos TIC que hemos mencionado y que sirven

como herramientas que el estudiantado puede utilizar no solo en esta propuesta sino más allá de ella, incluso en otras asignaturas.

Tal vez pudiera pensarse que esta propuesta es demasiado abierta, general y poco concisa; sin embargo, creemos necesario no pautar extremadamente todos y cada uno de los pasos a dar y apostar por la flexibilidad; puesto que dentro del aula nunca se conoce del todo lo que puede ocurrir. Esto se debe a que esta propuesta no ha sido llevada a la práctica y es por esta razón por la que se pueden encontrar ciertas dificultades.

Somos conscientes de que la falta de una experiencia previa con este tipo de actividades dificulta su puesta en marcha y puede presentar errores. Aun así, creemos que vale el esfuerzo de ofrecer este tipo de propuestas a unos alumnos que no responden a propuestas más tradicionales.

En definitiva, esperamos tener la oportunidad de poner en marcha esta propuesta con la intención de identificar, *in situ*, las debilidades y las fortalezas que pueda poseer dentro de un aula con un alumnado real con el objetivo de poder perfilar aquellos elementos que pudiesen flaquear. Asimismo, se espera que con esta propuesta ofrezca al lector, como mínimo, la idea de que es posible mejorar la expresión escrita centrándose más en el proceso que en el producto textual.

5 BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. M. (1985). Quels types de textes? *Le Français sur le monde*, 192.
- Arias Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Actas IV Coloquio internacional sobre español como lengua extranjera (CEDELEQ IV)*, 33-46.
- Arias Gundín, O., y García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, 88, 37-51.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán (2013)*, (IV), 112-120.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Flotts, P., Padilla, O., y Moreno, R. (2009). Mejoría en las habilidades de comunicación escrita de estudiantes de medicina : Impacto de un taller de escritura. *Medicina*, 617-624.
- Bordón, T., González, R., Servén, C., y Sotomayor, M. V. (2004). *Un taller de escritura en la red*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Casanova, R., y Yasna, R. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagogicos*, 42(ESPECIAL), 41-55.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL y E: Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. <https://doi.org/10.15517/revedu.v15i2.15523>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33.
- Cassany, D. (2003). *Taller de escritura: propuesta y reflexiones*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Conde, Á., y Pozuelos, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumentos para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza en el EEES. *Investigación en la Escuela*, Vol. 63, pp. 77-90.
- Delmiro, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Signos*, 11, 30-45.
- González Ledesma, M., y Álvarez Naveda, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 6(2), 116-127.
- Green, S. (2011). Anatema y resignificación o De cómo volví a hablar de «introducción, nudo y desenlace» -y de otras cosas, por supuesto-: Un caso de taller de escritura de cuentos en Secundaria Básica. *El todo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2(3), 24-37.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of the writing process. *Cognitive Processes in Writing*.
- Heredia Ponce, H., y Quirós Rivero, F. (2015). El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos fin de grados. En *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 443-459). Ribeirão – V.N. Famalicão: Edições Húmus.
- Jimeno Capilla, P. (2007). *Lengua castellana: La expresión escrita* (Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Ed.).

<https://doi.org/10.2320/materia.46.171>

Johnson, K. (1981). *Communicate in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension* (Libro del). Longman.

Martínez Ezquerro, A. (2016). Las TIC en lengua castellana y literatura: criterios de calidad y recursos didácticos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 2.

Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*, 9, 35-47.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Lectoescritura digital*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Morales, O. (2003). Estudio Exploratorio sobre el Proceso de la Escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (20), 421-429.

Nieto, E., y Marquès, P. (2015). La mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías. *Multiárea: revista de didáctica*, 7, 7-30.

Sánchez Avendaño, C. (2012). ¿Cuestión de método? sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista Educación*, 30(1), 65.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1795>

Sánchez Vargas, J. M., y Rivera Jurado, P. (2015). *Writing Programs O La Planificación De La Escritura Académica En El Ámbito Universitario : Una Práctica Para La Mejora De La Expresión Escrita En Los Estudiantes De Nuevo Ingreso*. Universidad de Cádiz.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical process in composition. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (Cambridge, pp. 307-329). New York.