

Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco

Gender-based writing in the competency-based educational framework: the case of the Basque Country

Mari Mar Boillos Pereira

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
mariadelmar.boillos@ehu.eus

DOI: 10.17398/1988-8430.26.63

Recibido el 7 de diciembre de 2016

Aprobado el 9 de mayo de 2017

Resumen: Conscientes de las carencias escritoras de los estudiantes en diferentes etapas educativas, la documentación en materia de educación del Gobierno Vasco (decretos y líneas metodológicas) ha puesto de relieve esta problemática y ha mostrado su preocupación por mejorar la formación escritora de los estudiantes. La competencia comunicativa y, por extensión, las diferentes actividades comunicativas de la lengua, entre ellas, la expresión escrita, han pasado a ser esenciales no solo en las materias de lenguas, sino de manera transversal a todas las materias. En esta línea, este trabajo busca conocer las posibilidades que el enfoque basado en los géneros discursivos ofrece para dar respuesta a esta demanda formativa. Este enfoque defiende el uso de los géneros como eje para la construcción de tareas en las que se van desarrollando las habilidades para interactuar en una comunidad discursiva. La revisión realizada permite afirmar las posibilidades de aplicación de este enfoque en el marco del currículum vasco.

Palabras clave: expresión escrita; educación básica; géneros discursivos; currículum; competencias.

Abstract: Aware of students' lack of writing skills in different stages of education, the Basque Government's documentation on Education (decrees and methodological guidelines) has highlighted this problem and has shown its concern to improve student writing. Communicative competence and, by extension, the different communicative activities of the language, including writing, have become essential not only in language subjects, but also transversely to all subjects. In this line, this work seeks to know the possibilities that the Genre-based Approach offers to respond to this teaching demand. This approach defends the use of genres as the axis for the construction of tasks in which skills are developed to interact in a discursive community. The review makes it possible to recognize the possibilities of applying this approach within the framework of the Basque curriculum.

Key words: writing composition; basic education, genres; curriculum; skills.

1.- Introducción

Las investigaciones recientes en el ámbito de enseñanza de lengua y literatura han puesto de relieve las cada vez mayores dificultades asociadas a la escritura de textos (Cuadrado, Iglesias y Ramos, 2005; Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013). Estas dificultades, que surgen desde edades tempranas, se van fosilizando en los estudiantes hasta llegar a ser también patentes en niveles universitarios (Álvarez y Boillos, 2015; Álvarez y Yañiz, 2015). Son, además, dificultades que afectan tanto a cuestiones ortoépicas u ortográficas, como a cuestiones que atañen a la organización y estructuración de las ideas.

Los estudios realizados en esta línea destacan la importancia de erradicar esta problemática a través de una renovación de los recursos didácticos con los que se afronta la enseñanza. Se asume que el fracaso en la formación escritora del alumnado está íntimamente relacionado con una idea de la escritura tradicional, del texto escrito como producto,

como una traslación al papel de ideas de tipo verbal. Desde el ámbito de la investigación en lingüística y didáctica, estas concepciones ya están ampliamente superadas y hay acuerdo al afirmar que escribir es un acto en el que tiene lugar todo un complejo entramado de procesos cognitivos para dar respuesta a una situación de comunicación concreta que está determinada por factores de tipo social, cultural e histórico (Cassany, 1990; Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Por todos estos motivos, una de las propuestas para la enseñanza de la escritura que está cobrando peso en la actualidad es la enseñanza de esta competencia a través de los géneros discursivos. Esta corriente de estudios recoge las premisas de los estudios de la competencia comunicativa (en adelante, CC) y apunta a que el tratamiento a través de los géneros permite a los aprendices desarrollar sus habilidades comunicativas con más facilidad. La finalidad última de este enfoque es enseñar a hacer un uso estratégico de los conocimientos y llevar a cabo una enseñanza de los saberes transversales de índole lingüística a través de los géneros discursivos.

Dentro de este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar el contexto de enseñanza secundaria, concretamente del País Vasco, y valorar las potencialidades que ofrece el enfoque basado en el género como respuesta a las carencias en la formación de la escritura en esta etapa educativa. Para lograr dicho fin, en primer lugar, se presentarán los planteamientos asociados a la enseñanza de la competencia escritora a través de los géneros discursivos y cuáles son las implicaciones de estos planteamientos en la práctica docente. Posteriormente, se profundizará en cuáles son los objetivos de aprendizaje estipulados por el Currículo, y por otros documentos oficiales, en relación a la competencia escritora en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura en el marco del País Vasco. Por último, se vinculará el enfoque propuesto con las necesidades establecidas en la documentación oficial.

2.- La enseñanza basada en los géneros

2.1.- Hacia una definición de género discursivo

Los géneros discursivos, desde Bajtin (1979), son concebidos como formas de naturaleza estable que son reconocidas por los miembros de una comunidad de habla. Son entidades de tipo social que nacen de los contextos, las necesidades comunicativas (Swales, 1990), los participantes del acto comunicativo, etc. y que están determinadas por numerosas variables como son las condiciones de circulación, la estructura, los propósitos o los rasgos lexicogramaticales (Parodi, 2007). Se considerarían, así, géneros discursivos los artículos de opinión, las noticias, las monografías, los informes, los prospectos, los manuales, las actas, los catálogos, los expedientes, los contratos, las novelas, entre otros muchos.

Las materializaciones de dichos géneros, como se ha podido observar, son diversas y surgen tras el análisis del contexto y de las demandas lingüístico-estructurales que estos generan. Por ese motivo, se puede considerar que variables de tipo diacrónico afectan en la manera en que nos comunicamos. Además, se afirma que los diferentes géneros forman parte de un *continuum* debido a la gran proximidad en lo que respecta a objetivos entre un género y otro y porque no se trata de formas estáticas que no estén sujetas a variantes (Hyland, 2003).

A diferencia de lo que ocurre con los géneros, las tipologías no están sujetas a variables de orden sincrónico o diacrónico y se clasifican, siguiendo a Werlich (1975), de acuerdo a sus características semántico-sintácticas. De esta manera, surge una clasificación que reconoce cinco formas estables: la descriptiva, la narrativa, la expositiva, la argumentativa y la directiva. Esta clasificación es, hoy en día, la más operativa y reconocida en el ámbito de la didáctica (Alexopoulou, 2010). Sin embargo, autores como Adam (1992) apuntan a que los textos no pueden asociarse únicamente a una tipología textual, sino que siempre tiene lugar una convivencia de tipologías dentro de un mismo texto. Es así como se propone el concepto de secuencia textual,

concepto que facilita el análisis de las diferentes tipologías que se manifiestan en un mismo texto.

2.2.- Principios de la enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros

La expresión escrita, como actividad de uso de la lengua, pasa a formar parte de los conocimientos sustanciales para el dominio de una lengua y para alcanzar, en extensión, la CC en dicha lengua. Esta actividad requiere de la adquisición de todas aquellas consideradas como subcompetencias de la CC que, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, serían la lingüística, la sociolingüística y la discursivo-pragmática (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Alcanzar dichas metas, hará que el estudiante sea capaz de producir textos en la lengua meta, sea o no nativa y, por extensión, estará capacitado para identificar los géneros discursivos propios de esa comunidad discursiva, así como sus características. Para ello, desde el punto de vista de la didáctica, surge la necesidad de buscar recursos y estrategias didácticas encaminadas a potenciar y facilitar la interiorización de esos conocimientos (Zayas, 2012).

Una de esos recursos, en palabras de Dolz y Gagnon (2010), son los géneros discursivos. A través de ellos, el estudiante:

[...] fija significaciones sociales complejas que conciernen a las actividades de aprendizaje lingüísticas. Orienta la realización de la acción lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (Dolz y Gagnon, 2010:508).

Contrariamente, los sistemas de enseñanza de la competencia escrita más empleados hasta el momento han sido, fundamentalmente, dos: los centrados en el producto y los centrados en el proceso (Hernández y Quintero, 2001); sistemas en los que los géneros quedan relegados a un segundo plano. En los primeros lo que prima es el

producto final y se pone el énfasis en aspectos del nivel lingüístico. Uno de los ejemplos representativos es el enfoque basado en la enseñanza de la gramática, pero también se incluiría en esta modalidad el didáctico-textual. Este último apunta a que el eje de trabajo tiene que ser el ámbito de uso o la función.

En el caso de los estudios basados en el proceso, lo importante es jugar con el contenido y poner de relieve la función instrumental y epistémica del acto de escribir (Castelló, 2006). Para ello, este enfoque establece su eje en todos los procesos, valga la redundancia, que tienen lugar durante la composición: génesis de ideas, organización, revisión, reformulación, etc. Desde el punto de vista pedagógico, el énfasis se sitúa en el escritor y en las habilidades y actitudes con las que afronta el acto de escribir, así como en su carácter o personalidad.

La enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros textuales surge como contraposición a estas dos propuestas, la basada en el proceso y en el producto, en tanto que se considera que en ambas se han dejado de lado los aspectos sociales que son innatos al hablante y al propio acto de escribir (Hyland, 2003). Se trata, así, de un enfoque que, heredero de los estudios de género (Matsuda, Canagarajah, Harklau, Hyland y Warschauer, 2003), busca un desarrollo de la habilidad de interpretar y producir textos de acuerdo a las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas de cada género textual y, por extensión, conocer sus características estructurales, contextuales y cognitivas relevantes (Arias, 2013). “*Genre theory seeks to (i) understand the ways individuals use language to orient to and interpret particular communicative situations, and (ii) employ this knowledge for literacy education*” (Hyland, 2003:22).

Hyland (2007), promotor de este enfoque, apunta a que este sistema anima a los estudiantes a explorar y explotar las potencialidades del discurso social en lugar de ser meros manipuladores de las estructuras. Además, apunta a que, gracias a este enfoque, los docentes encuentran “*means of presenting students with explicit and systematic*

explanations of the ways writing works to communicate” (Hyland, 2007:150).

De manera resumida, menciona que los beneficios se asocian a seis de los rasgos de este enfoque:

- Su carácter explícito: deja claro qué es lo que se va a aprender.
- Sistemática: genera un marco de trabajo acorde a la realidad en la que se va a aplicar el conocimiento que se va adquiriendo.
- Basado en las necesidades: se pone de relieve la función social del acto de escribir y se identifican las interacciones escritas a las que se va a ver expuesto el estudiante.
- Ofrece apoyo: tanto al estudiante, como al docente.
- Empodera: ofrece recursos para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.
- Su naturaleza crítica: plantea retos y lleva al alumnado a entender su propio proceso.
- Despierta la conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el aula.

Llevar a cabo una enseñanza de la competencia escrita basada en los géneros requiere que haya un análisis previo de las necesidades comunicativas del receptor de nuestra docencia. Ello permitirá establecer los objetivos del curso y los contextos seleccionados para trabajar. Esta reflexión dará lugar a la génesis de una lista de géneros discursivos y, por extensión, a una lista de los conocimientos sociocognitivos y lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo la producción de dichos géneros. Finalmente, se crearán unidades de trabajo en torno a dichos géneros en los que se tenga como finalidad lograr unos objetivos de aprendizaje acordes al nivel educativo del estudiante (Hyland, 2004). Siempre, claro está, se trabajará desde los géneros más familiares hasta aquellos que entrañan una mayor dificultad.

Es necesario, además, que se produzca una interacción entre lectura y escritura para que los textos con los que se trabaja puedan servir de modelo y puedan elicitar los conocimientos de los estudiantes (Zayas y Pérez Esteve, 2016). Por ese motivo, resulta indispensable que los textos no estén creados *ad hoc* y que haya un contacto con textos de la realidad próxima a los estudiantes; es decir, rebasar las barreras del libro de texto y de lo que este ofrece. No obstante, también es posible generar situaciones que se den en interacción con otras de comprensión o expresión oral.

Todo ello no implica que en la enseñanza de la competencia escrita se estén dejando de lado los conocimientos lingüísticos. De hecho, se considera que

[...] to create a well-formed and effective text, students need to know the lexicogrammatical patterns which typically occur in its different stages, and the teacher's task is to assist students towards a command of this through an awareness of target genres and an explicit grammar of linguistic choices (Hyland, 2003:26).

Es decir, el aprendiz se ve expuesto a un uso contextualizado de las estructuras gramaticales y va adquiriendo criterios de selección léxica en función de las demandas textuales. Se trataría, por tanto, de una enseñanza de los conocimientos lingüísticos a través de los textos o, en este caso, de los géneros.

Otro de los puntos fuertes de este enfoque es las posibilidades que ofrece en relación a la colaboración y la retroalimentación. En relación a la colaboración, es importante reseñar que la toma de conciencia que van realizando los estudiantes puede ser individual o colectiva. Por ello, se pueden diseñar actividades colaborativas en las que los estudiantes puedan ayudarse los unos a los otros y puedan ir haciendo un descubrimiento gradual de los rasgos propios del género discursivo que se está trabajando y de los conocimientos que deben emplear.

En relación a la retroalimentación, como ya se ha mencionado, el docente funciona de guía del estudiante, aunque el porcentaje de su presencia se irá reduciendo a medida que avance el dominio de esta habilidad y el dominio de la técnica que aquí se maneja. Feez (1998) establece las siguientes cinco fases de intervención del profesor con objetivos diferentes:

- Establecimiento del contexto
- Establecimiento de los modelos
- Construcción guiada de los textos
- Monitorización de una construcción independiente de los textos
- Establecimiento de redes de conocimiento entre los aprendizajes nuevos y los previos

En todos estos estadios se espera que los estudiantes puedan recurrir al docente quien tiene que asegurar las posibilidades de participación, colaboración, integración, etc. de los mismos. Su tarea será, al mismo tiempo, potenciar lo que Hyland (2007) denomina *noticing* o, lo que es lo mismo, generar situaciones en las que el estudiante se dé cuenta de que hay algo en lo que debe fijarse porque es esencial para su aprendizaje. No hay que olvidar, tampoco, que la aplicación de este enfoque requiere que el docente se formule las siguientes preguntas: ¿qué saben ya mis estudiantes? ¿Qué son capaces de hacer con los conocimientos de los que disponen? ¿Qué tienen ganas de aprender? ¿Por qué están aprendiendo a escribir? Estas preguntas serán determinantes para revisar todos los puntos que se han tratado hasta el momento.

Se observa, además, que en este enfoque se ha producido un cambio en la relación docente-estudiante. *“Progressive pedagogies have done much to inform the teaching of writing by moving us away from grammar practice and authoritarian teaching roles to facilitate more equal, respectful and interactive relationships in settings that value reflection and negotiation”* (Hyland, 2003: 20).

En cuanto a la evaluación de este enfoque basado en los géneros, esta podría decirse que adquiere un valor central. Según el propio Hyland (2004), la evaluación en este enfoque aporta en términos de explicitud, integración, relevancia, competencia y preparación. La proximidad con la que se encuentra el docente en relación al proceso por el que atraviesa el aprendiz, lo capacita para llevar a cabo una evaluación continua, formativa y que posibilita la intervención en los estadios intermedios antes del producto final. Lo fundamental es que se perciba que estas intervenciones no son actos de calificación, sino evaluación en términos de retroalimentación y ayuda. Este hecho conlleva un acercamiento al alumnado y un incremento de su motivación y autoconcepto (Hyland, 2007).

Una de las herramientas para llevar a cabo la evaluación dentro de este enfoque es el uso de los portafolios multigénero o lo que es lo mismo, un registro ordenado de todas las producciones de diferente índole generadas por los estudiantes. En este tipo de portafolios, los estudiantes podrán ir recogiendo sus trabajos finales, así como las fases intermedias de sus escritos. En ellos también pueden incluirse las dificultades, las soluciones que se han encontrado y los recursos que les van pareciendo útiles para la mejora de su competencia escrita. Estas recopilaciones permiten, además, al docente estar al día de los progresos del estudiante y poder ayudarles a enriquecerse de su propio trabajo.

Todos los aspectos que se han tratado en este apartado vienen a clarificar que este enfoque o pedagogía basada en los géneros da respuesta a las demandas educativas y proporciona *“teachers with a way of understanding how writing is shaped by individuals making language choices to achieve purposes in social contexts”* (Hyland, 2007:163).

2.3.- Aplicaciones del enfoque basado en los géneros

En relación a la aplicación de este enfoque al aula, se puede afirmar que ha tenido una importante acogida especialmente en los estudios de L2. De hecho, la documentación oficial como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) apunta a que trabajar con géneros supone abordar esta actividad de uso de la lengua mientras se coordinan los saberes asociados a diferentes niveles como son el funcional, el gramático, el pragmático, etc. Al mismo tiempo, permite al estudiante interpretar el texto de manera global y reconocer el objetivo o la intencionalidad con la que surge.

Como muestra de esta aplicación, cabe citar el Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras en Grecia (KPG) que se aplica en la certificación de lenguas extranjeras o la Prueba del CELU (Certificado de español: lengua y uso). En estas pruebas, concretamente la escrita que es la que aquí concierne, se genera una situación comunicativa en la que se da información acerca del emisor, destinatario, tema, intención comunicativa y canal. El estudiante evaluado tiene que producir un texto escrito de acuerdo a esas premisas, lo que supone tener que identificar el género textual al que pertenece el texto que se va a escribir y, por extensión, establecer cuáles son las secuencias textuales que aparecerán en el mismo (Alexopoulou, 2010; Lugo y Alexopoulou, 2013).

En cuanto a experiencias didácticas publicadas, de nuevo abundan aquellas llevadas a cabo en relación a la enseñanza de segundas lenguas. Es el caso, por ejemplo, del estudio de Chaisiri (2010) quien explica las virtudes de esta metodología en la que el docente puede acompañar y facilitar la tarea de escribir al estudiante e ir distanciándose progresivamente según este va desarrollando sus propias estrategias y aprendizajes. En una primera fase, el docente se encarga de hacer entender que todo texto tiene un propósito, pertenece a una cultura y se inserta dentro de un contexto. Todo ello determinará la toma de decisiones previa.

En este marco de trabajo, este autor reconoce cuatro estadios en la aplicación de esta metodología: la construcción del conocimiento, el diseño del texto, la construcción conjunta o guiada y la construcción independiente del texto. Entre los resultados, se observa que los estudiantes se involucran en mayor medida en la clase y en ciclo de aprendizaje. Además, el estudiante, progresivamente, va reconociendo aquellos ítems que, en un principio, solo reconocía con la ayuda del profesor y bajo su supervisión y mejora sus estrategias de autoevaluación y autocorrección.

En el caso de la educación secundaria, mientras parece que no hay oposición a esta visión positiva del género discursivo como elemento estructurador de la enseñanza de la competencia escrita y de otros saberes transversales, los materiales de esta etapa educativa siguen, como se indicará más adelante, anclados en modelos más obsoletos en los que lo que prima no es la comunicación (González-Caravaca, 2014). Esta situación, además, podría considerarse preocupante si se reflexiona acerca de la relevancia del libro del texto durante estos años y en la primacía de las tipologías textuales en estos (Rodríguez, 2009).

En el estudio de González-Caravaca (2014) se manifiesta dicha preocupación tras el análisis de las secciones orientadas al tratamiento de esta actividad en dos libros de texto de 1º de ESO de dos editoriales: Vicens Vives y SM. En ambos casos, se observa una preeminencia de las tipologías textuales frente a los géneros discursivos. Abundan, también, los textos adaptados y los creados *ad hoc* para el aula. En cuanto al mecanismo para la introducción de los nuevos escritos, este siempre es similar: en primer lugar, se dan unos textos que actúan como modelos; posteriormente, se pone el foco en aspectos de esos textos o en la identificación de ciertos elementos y, finalmente, se espera que el aprendiz reproduzca un texto similar sin que la tarea esté correctamente diseñada ni contextualizada. Además, el nivel lingüístico sigue ocupando un lugar destacado en estos materiales. En definitiva, el autor apunta a que, aunque sí parece haber un intento de aproximación al concepto de género en los materiales de esta etapa educativa, “no es

todavía uno de los ejes de la programación como sería deseable, sino que aparece siempre de manera subsidiaria a los tipos textuales” (González-Caravaca, 2014:80).

La preocupación que se manifiesta en este trabajo tiene su fundamentación si observamos trabajos del ya entrado siglo XXI en los que se propone, como tipología de enseñanza novedosa y acorde a las necesidades educativas, una enseñanza basada en el proceso, pero que tiene como finalidad la construcción de textos clasificados según una tipología clásica: la narración, la exposición, la argumentación y el resumen (Björk y Blomstrand, 2006; Rodríguez, 2009).

Parece de interés recuperar el estudio de Moyano (2005) en el que, pese a analizarse la realidad de Argentina, parece que la situación que se describe no se diferencia de la realidad que se presentará posteriormente del sistema educativo nivel del País Vasco. La autora apunta a que el dominio escrito con la que los estudiantes terminan secundaria no es suficiente para dar respuesta a las demandas del nivel universitario. Por ello, se diseña una propuesta pedagógica basada en los géneros que, considera, puede extrapolarse a diferentes etapas de la formación integral del alumnado. Se eligen los géneros, como ya se ha explicado previamente, porque son modos que tenemos para actuar en la vida social.

Su propuesta pedagógica busca, en primer lugar, identificar los ejemplares genéricos –previamente seleccionados de acuerdo a las demandas educativas–, sus estructuras y sus rasgos de realización gramatical para poder, a partir de ahí, realizar una exploración del contexto, los objetivos, etc. Siempre con el acompañamiento y la orientación del docente, el estudiante va diseñando el texto y va construyéndolo haciendo un uso del metalenguaje que le permitirá conocer más acerca del propio acto de escribir. Se apunta, también, a la posibilidad de escribir de manera colaborativa con el fin de sacar partido al conocimiento de los compañeros. Además, se irán paulatinamente ofreciendo modelos, no para entenderlos como moldes estáticos, sino para poder realizar un estudio crítico de los rasgos que

subyacen a cada uno de ellos y para revisar los propios textos. En este trabajo, por último, se pone el énfasis en la importancia de reescribir los textos a partir de los conocimientos que se vayan adquiriendo y que el estudiante sea capaz de revisar sus propias producciones para desarrollar, así, su capacidad crítica.

Además, los resultados de la investigación en acción llevada a cabo por este autor (Moyano, 2005) demuestran que, por medio de este enfoque, la evolución del estudiante en materia gramatical, textual y discursiva mejora significativamente en casi la totalidad de los casos. Asimismo, se atestigua que con este tipo de enseñanza no ha mejorado únicamente la competencia escrita, sino que ha tenido también consecuencias positivas en la habilidad lectora de los estudiantes. Los docentes, en términos generales, se muestran satisfechos con los resultados y destacan las mejoras en la selección del receptor, de la información, de la estructura, etc. que conlleva un giro en el tipo de enseñanza de esta actividad de uso de la lengua.

A nivel estatal, Zayas (2012) incide en la importancia de recuperar el modelo propuesto por Camps (2003). En este modelo, se defiende el establecer los géneros como base o como eje de las secuencias didácticas y, a partir de ahí, situar los objetivos y las actividades de aula. A continuación, se presentan algunas de esas actividades:

- 1) Reconocer los rasgos de las situaciones comunicativas en la que se produce el género discursivo en cuestión
- 2) Identificar las características de la situación concreta que se va a trabajar en el aula
- 3) Elaborar pautas para la composición del texto que implican el análisis de ejemplos, la consulta de aspectos lingüísticos, etc.
- 4) Composición del texto bajo las pautas establecidas
- 5) Regularizar el proceso de composición del texto y gestión del mismo

6) Evaluación de la propia producción en relación a los conocimientos adquiridos en las etapas precedentes de la secuencia

Como conclusión, todo este recorrido por el concepto de género, así como el enfoque basado en los géneros viene a demostrar que no se trata únicamente de implantar una nueva metodología, sino que se trata de cambiar el foco de atención, de integrar los aprendizajes en lugar de ofrecer un conocimiento disgregado; pero, además, se trata de cambiar la perspectiva que los propios estudiantes tienen de qué es escribir y de la importancia de dominar esta actividad de uso de la lengua para formar parte de la comunidad en la que están integrados.

3.- La competencia escrita en Educación Secundaria Obligatoria: de las políticas a los retos

A continuación, se presenta una descripción sucinta de la presencia que tiene la competencia escrita en el sistema educativo del País Vasco. La finalidad no es otra que conocer el marco de trabajo sobre el que una metodología de trabajo basada en los géneros discursivos podría erigirse como metodología innovadora y con resultados positivos en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

3.1.- La enseñanza de la competencia escrita en el Currículo de ESO

Un primer acercamiento al Currículo (Gobierno Vasco, 2010) pone de relieve la importancia otorgada a la lengua y, por extensión, a los usos comunicativos de la lengua en Educación Secundaria Obligatoria. La lengua es considerada como el instrumento con el que el estudiante es capaz de expresarse, gestionar su conocimiento y llevar a cabo una actividad de gran relevancia como es el pensar. Se saca a colación, así, la teoría que apoya dimensión social de la lengua y la necesidad de su dominio en las diferentes situaciones de comunicación

a las que el aprendiz, como ser social, va a verse expuesto dentro de su comunidad discursiva (Harklau, 2002; Hedgcock, 2010).

Desde estas premisas, se espera que el estudiante desarrolle su CC en todas las lenguas que formen parte del Currículo y en toda su complejidad. Se marca como objetivo que este sea competente en cada una de ellas y que sea capaz de dar respuesta de manera coherente, adecuada, correcta y respetuosa a situaciones de comunicación. Para lograr dicho fin, los retos que se plantean dentro de la asignatura de “Lengua castellana y literatura” y en la de “Lengua vasca y literatura” son cinco: desarrollar la comunicación oral, la comunicación escrita, la educación literaria, la capacidad metalingüística y la dimensión social de la lengua.

En el caso del segundo reto, que es el que concierne a este estudio, este se materializa en bloques de contenido en los que destaca la importancia de desarrollar estas habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos de uso de la lengua (institucional, interpersonal, de los medios de comunicación, etc.), así como por su valor como herramienta para la construcción del conocimiento en todas las áreas (Gobierno Vasco, 2010).

Otra de las cuestiones que se destaca es la necesidad de no entender estos retos de manera aislada. Las actividades de uso de la lengua son actividades que, además de estar interrelacionadas, tienen lugar, en muchos casos, de manera integrada. Lo fundamental, en síntesis, es que el estudiante amplíe sus nociones y entienda las experiencias de uso de la lengua en toda su complejidad (Moore y Casal, 2014). Y es que, el objetivo es que todas las piezas giren con el fin de desarrollar la CC del estudiante en todas las lenguas oficiales del País Vasco.

3.2.- Las orientaciones didácticas del Gobierno Vasco para las materias Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura

Con el fin de conocer qué es lo que las políticas en materia de educación a nivel del País Vasco mencionan acerca de la enseñanza de la competencia escrita, es importante no solo conocer las directrices del Currículo, sino también las conocidas como Orientaciones didácticas para las materias Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura, publicadas por la misma institución (Gobierno Vasco, 2011).

En este documento se recuperan las ideas del Currículo en relación a cuáles son los ejes que se quieren trabajar y cuál es el concepto de lengua que se maneja. Pero, su aportación destacada es la importancia otorgada a la lengua en relación a las diferentes competencias: competencia para aprender a aprender, competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia asociada a las matemáticas, cultura científica, tecnológica y de la salud; tratamiento de la información y competencia digital, cultura humanística y artística, competencia social y ciudadana.

Como ya se indicaba previamente, se apunta a que la lengua debe enseñarse desde un enfoque comunicativo, de acuerdo a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado y en el que el aprendiz adopte un rol activo. Además, se hace hincapié en la importancia de controlar todas las variables metodológicas (roles, evaluación, contenidos, tiempo, etc.) para lograr el fin que no es otro que la adquisición, por parte del estudiante, de la CC en las dos lenguas oficiales.

Tratándose como se trata este de un trabajo orientado a la dimensión metodológica, se ofrecen una serie de pautas para que el profesor pueda alcanzar la finalidad a la que se apuntaba. Se sugiere trabajar con tipologías comunes a todas las lenguas que favorezcan, así, la transferencia de conocimientos de unas a otras lenguas. También, el

trabajo con diferentes ámbitos de uso propios de la oralidad y la textualidad, pero en los que se aborden temas afines a la realidad del estudiante. Se espera que, junto con el desarrollo de esta competencia, se trabajen aspectos del área de la lingüística, de la literatura y del ámbito de los valores.

Se sugieren, además, la creación de proyectos de comunicación que favorezcan la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la consecución de unas tareas de diseño, análisis de un género textual, producción de un texto y presentación; que vayan acompañados de una evaluación inicial, procesual y final. En cuanto a los géneros se incide en que

[...] los contenidos básicos son los géneros textuales orales y escritos seleccionados (...) para lograr los objetivos de cada nivel. La tipología textual es la herramienta que ayuda (...) en la organización, selección y clasificación de la inmensa variedad de textos, atendiendo a las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas y a los ámbitos en los que se utilizan las lenguas (Gobierno Vasco, 2011:17).

Por lo tanto, como ya se adelantaba en el Currículo, se establece como patrón de organización de los textos que se trabajarán a lo largo de esta etapa educativa las tipologías textuales.

En cuanto a la competencia escrita, se incide en que el estudiante, como miembro activo de esta sociedad, debe ser capaz de dar respuesta de manera escrita a diferentes situaciones que forman parte de distintos ámbitos personales, académicos, etc. y en usos, desde prácticos, hasta artísticos. De la misma manera, se recuerda su función como herramienta para el aprendizaje y para la construcción de los conocimientos.

En cuanto a cómo trabajar esta destreza, se aboga por concienciar a los estudiantes de la necesidad de desarrollar su habilidad escritora con el fin de dar respuesta a “retos cognitivos, lingüísticos y comunicativos adecuados a su nivel” (Gobierno Vasco, 2011:30). Para

ello, se deben crear tareas en las que tengan que dar respuesta a situaciones de comunicación reales y de diversa naturaleza.

Además, a través de estas tareas se debe plantear un objetivo doble: uno discursivo y otro específico de aprendizaje. Como modelo para diseñar estas tareas, se propone el modelo de Camps (1996) en el que, en primer lugar, se debe establecer y representar el objetivo discursivo y el de aprendizaje; posteriormente, complementar actividades dirigidas a estos dos fines y, finalmente, comprobar si se han cumplido los retos iniciales. Todo ello complementado con una evaluación de tipo formativa, es decir, una evaluación sistemática y continuada que se efectúa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con el fin de realizar intervenciones que favorezcan la interiorización de los nuevos saberes y conocimientos.

3.3.- La aportación de Heziberri 2020

Finalmente, como último documento relevante en relación a la enseñanza de la competencia escrita en educación secundaria, resulta de interés revisar qué es lo que se menciona al respecto en el documento Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014) que viene a ser el marco del modelo educativo pedagógico propuesto por el Gobierno Vasco. En él, se ofrece una propuesta de organización de las competencias que difiere significativamente de lo planteado en las leyes orgánicas de educación como la LOE o la LOMCE.

En Heziberri 2020 se establece una división entre competencias transversales o genéricas (competencia para aprender a aprender, para la iniciativa personal, social, para la autonomía y comunicativa y digital) y específicas o disciplinares que, en el caso de la materia que nos concierne, sería la competencia lingüística y literaria. Transversalmente a todas ellas, aparecen los procedimientos denominados comunicativos que son los que posibilitan la recepción y la producción de discursos verbales, no verbales y digitales que pueden intervenir y que intervienen en todos los procedimientos transversales o específicos.

Este hecho eleva más aún el estatus otorgado a la CC. Y es que, además de recogerse la idea que ya venía destacándose de la importancia de esta para formar parte activa de esta sociedad y como recurso para el tratamiento de la información y de los conocimientos, en este documento, que se nutre de la corriente del socioconstructivismo, se alude a ella como una competencia indispensable para poder desarrollar el resto de competencias que son básicas en el desarrollo de la persona durante su formación integral.

No hay que olvidar, tampoco, la importancia concedida al tratamiento integrado de las lenguas que forman parte de la formación bilingüe o plurilingüe que está recibiendo el estudiante. El profesorado debe favorecer la transferencia de conocimientos entre lenguas, así como el desarrollo cognitivo y emocional que requiere un currículo integrado de lenguas.

Por último, cabe mencionar en relación al diseño de los materiales didácticos que, en este documento, se alude a la necesidad de seleccionar los ámbitos y situaciones en función de la realidad en la que se desenvolverá el estudiante. Los contextos, entornos y los problemas a los que cabe dar respuesta en las tareas del aula deben emerger de un análisis previo de las necesidades del estudiante. Esto supondrá reenfocar los aprendizajes fundamentales hacia la adquisición de las competencias básicas en situaciones significativas. Para la selección de las situaciones y para que esta sea lo más amplia posible, se sugiere abarcar tareas que aborden cuatro ámbitos de la realidad del estudiante: el personal, el social, el académico y el laboral.

4.- El enfoque basado en los géneros en el marco educativo del País Vasco

A tenor de la revisión de la documentación realizada hasta el momento, la enseñanza basada en los géneros se presenta como recurso didáctico válido para dar respuesta a las carencias diagnosticadas y las necesidades observadas en el marco educativo del País Vasco.

Desde las directrices oficiales (Gobierno Vasco, 2010; 2011 y 2014) se demanda un sistema de enseñanza gracias al cual el estudiante domine los recursos necesarios para dar respuesta a diferentes situaciones de comunicación escritas y orales que son propias de su comunidad discursiva. Este reto es mayor, si cabe, al tratarse de un objetivo que espera alcanzarse en dos lenguas oficiales (Gobierno Vasco, 2011).

Así, el enfoque basado en los géneros parece coincidir con estos objetivos al tratarse de un enfoque en el que se busca que los estudiantes pongan sus conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos al servicio de la comunicación (Hyland, 2007). Se trata, en otras palabras, de poner al estudiante frente a situaciones reales propias de su realidad comunicativa ante las que tendrán que hacer un uso estratégico de sus conocimientos previos (Zayas y Pérez Esteve, 2016). Este enfoque permite, además, como se ha observado en exámenes como los del CELU, trabajar el acto de escritura integrado con otras actividades de uso de la lengua; una demanda que pone de manifiesto también el Currículo vasco.

No obstante, se trata de un enfoque que demanda que tanto los docentes que están en activo, como los futuros docentes dominen las teorías previamente expuestas, así como sus implicaciones a nivel didáctico. Del mismo modo, el llevar a las aulas un enfoque de esta naturaleza exigiría revisar aquellos materiales que, según apuntaba González-Caravaca (2014), siguen anclados en modelos en los que

prima el proceso y el producto y en los que el nivel lingüístico adquiere una importancia capital.

Asimismo, parece necesario revisar los sistemas que se emplean en la actualidad para evaluar la competencia escrita de los estudiantes. En primer lugar, porque, como se venía apuntando, la evaluación tiene que ser una herramienta para ofrecer ayuda, retroalimentar y hacer consciente al estudiante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso (Alexopoulou, 2010). Esa toma de conciencia supondrá también un cambio en el rol del docente y una mayor autonomía del estudiante (Chaisiri, 2010), una habilidad que se presenta como relevante en el marco de Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014).

En segundo lugar, porque, actualmente, lo lingüístico sigue teniendo un papel destacado en exámenes de importancia como es la prueba de acceso a la universidad, mientras que la medición de la competencia comunicativa del estudiante sigue quedando en un segundo plano. En definitiva, se trata de buscar una coordinación entre los objetivos didácticos, los modos en los que se lleva a cabo la enseñanza en el aula y los métodos con los que el aprendizaje es evaluado.

5.- Consideraciones finales

Este trabajo ha permitido conocer cuál es el rol otorgado a la competencia escrita desde la documentación oficial y cuáles son las metodologías didácticas vigentes para abordar la enseñanza de esta actividad de uso de la lengua. En cuanto a los resultados más significativos de esta revisión teórica, se encuentra la primacía del concepto de CC y la estructuración de todas las enseñanzas asociadas a la lengua en torno a este concepto. Hablar de CC supone dejar a un lado sistemas de enseñanza tradicional y abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en relación a su dimensión social, cultural y lingüística. Así también, en este trabajo se ha indagado en el género discursivo como eje para la programación de un curso a nivel de

secundaria, un enfoque que emerge como alternativa didáctica y que busca erradicar las carencias de la enseñanza actual de esta actividad.

Como consecuencia de estos resultados, este estudio permite establecer un marco de trabajo para futuras investigaciones y líneas de trabajo asociadas a la enseñanza de la competencia escrita en secundaria; campo que, por otra parte, se ha demostrado no estar aún suficientemente trabajado. En este sentido, resultaría de interés llevar a cabo estudios de caso concretos, propuestas como la desarrollada por Moyano (2005) y valorar cómo podría emplearse este enfoque en situaciones concretas. Así, se podría comprobar qué tipo de viabilidad tiene esta metodología y diseñar propuestas didácticas de cómo llevar el enfoque basado en los géneros al aula. Asimismo, cabría llevar a cabo futuras investigaciones orientadas al estudio de este enfoque en diferentes etapas educativas.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (págs. 97-110). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.
- Álvarez, M. y Yañiz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628.
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del CEDELEQ IV* (págs. 33-46). Montreal: Universidad de Montreal.
- Bajtin, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo X.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2006). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graò.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*(2), 43-57.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*(6), 63-80.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Actas del Congreso Internacional de Educación, Investigación y*

- Formación Docente* (págs. 229-243). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a Genre Pedagogy to the Teaching of Writing in a University Context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181-199.
- Cuadrado, I., Iglesias, B. y Ramos, J. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, XIV(3), 239-251.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Gobierno Vasco (2010). *Decretos curriculares para la Educación Infantil, Básica y Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2011). *Orientaciones didácticas para la materia Lengua Castellana y Literatura*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Vitoria-Gasteiz.
- González-Caravaca, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, VII(2), 70-83.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*(11), 329-350.
- Hedgcock, J. S. (2010). Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 597-613). New York: Routledge.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*(12), 17-29.

- Hyland, K. (2004). *Genre an second language writing*. Michigan: Michigan University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*(16), 148-164.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lugo, S. y Alexopoulou, A. (2013). KPG. Certificado estatal de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*(13).
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. y Warschauer, M. (2003). Changing Currents in Second Language Writing Research: A Colloquium. *Journal of Second Language Writing, XII*, 151-179.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Moore, P. y Casal, S. (2014). La integración de destrezas en lenguas extranjeras: hacia una evaluación por competencias. *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente* (págs. 1-7). Sevilla.
- Moyano, E. (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos. *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional* (págs. 1-15). Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178.
- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(52), 97-107.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 63-85.

Zayas, F. y Pérez Esteve, P. (18 de abril de 2016). *Los géneros discursivos como eje de los proyectos lingüísticos de centro*. Obtenido de <http://goo.gl/qRh9R>.