

Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente

Juan PORRAS PULIDO
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lingüística Aplicada
juan_porras@comunidad.unam.mx

Recibido: septiembre 2011
Aceptado: marzo 2012

RESUMEN

En el ámbito de la formación de docentes de lengua extranjera (LE), la preparación a la enseñanza de la escritura suele circunscribirse a la exposición de determinados enfoques didácticos, soslayando la discusión de aspectos conceptuales, metodológicos y curriculares imprescindibles para motivar la acción reflexiva de los futuros docentes. Para el abordaje de dicha discusión, este artículo plantea tres ejes: el acto de escribir y sus características, los aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura en LE y la definición de metas de enseñanza. Con el fin de que el estudiante-docente articule estos ejes de forma congruente, se proponen dos tareas: la elaboración, para un contexto específico, de un constructo de escritura en LE y, con base en éste, el diseño de metas de enseñanza y su traducción en un itinerario didáctico.

Palabras clave: formación docente, escritura en lengua extranjera, constructo, metas de enseñanza.

Enseigner à écrire en langue étrangère: Une proposition pour la formation de professeurs

RÉSUMÉ

Dans le domaine de la formation des professeurs de langue étrangère (L.E.) la préparation à l'enseignement de l'écriture est le plus souvent circonscrite à l'exposition de certaines approches didactiques, contournant la discussion des aspects conceptuels, méthodiques et curriculaires indispensables pour motiver l'action réflexive des futurs enseignants. Pour aborder cette discussion, cet article propose trois axes: l'acte d'écriture et ses caractéristiques, les aspects qui interviennent dans l'enseignement de l'écriture en L.E. et la définition des objectifs d'enseignement. Afin que le professeur en formation articule ces trois actes de façon adéquate nous proposons deux tâches: l'élaboration pour un contexte spécifique d'un concept d'écriture en L.E. et à partir de ce dernier l'élaboration des objectifs d'enseignement et leur traduction dans un parcours didactique.

Mots-clé: formation de professeurs, écriture en langue étrangère, concept, objectifs d'enseignement.

Teach writing in a foreign language: A teacher training proposal

ABSTRACT

In the field of training foreign language (FL) teachers, the activity of preparing to teach writing is usually circumscribed to the exposition of certain didactic approaches, setting aside the discussion of conceptual, methodological and curricular aspects which are essential in order to motivate the reflective action in future teachers. In order to address this discussion, this paper elaborates on three topics: the act of writing and its characteristics, the intervening aspects in teaching to write in a foreign language, and the delineation of learning goals. With the purpose of promoting that the teacher trainee link these themes coherently, two tasks are proposed: the creation of a FL writing construct for a specific context and, based on it, the design of learning goals and its transposition into a didactic itinerary.

Key words: teacher training, writing in a foreign language, construct, learning goals.

SUMARIO: Introducción. 1. Consideraciones sobre el acto de escribir. 1.1. ¿Qué es escribir? 1.2. El texto escrito: proceso y producto. 1.3. Implicaciones didácticas. 2. La escritura en lengua extranjera (LE). 2.1. Escribir en LE en la perspectiva de producto. 2.2. Escribir en LE en la perspectiva de proceso. 2.3. Elementos de la LE presentes en la escritura. 2.4. Consideraciones sobre la LE específica. 2.5. Enfoques curriculares. 2.6. Factores contextuales. 2.7. Elaboración de un constructo de escritura. 3. Metas de enseñanza. 3.1. Los objetivos. 3.2. Las competencias. 4. Dos propuestas didácticas. 4.1. “No al racismo en Italia”. 4.2. “Milán, ciudad para amarla”. 5. Conclusión. 6. Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

La formación de futuros docentes ha sido observada desde diferentes perspectivas a lo largo de las últimas décadas. Por ejemplo, el modelo *humanista-personalista* en la formación, que atiende a la vida interior de los futuros profesores y privilegia factores comportamentales, cobró gran relevancia en la década de los setenta. Asimismo, el modelo *tecnológico-comportamental*, que considera factores individuales y teórico-prácticos centrados en el desempeño docente, ha tenido gran relevancia en los años posteriores. Por otra parte, el modelo de *formación emergente* o de *investigación participativa* se propone, en las postrimerías del siglo XX, enfatizar las relaciones subjetivas en el aula, las cuales se desarrollan en un diálogo reflexivo, crítico y democrático, e inciden en la transformación de las condiciones imperantes en la escuela y, consecuentemente, en el medio social. Por último, el *modelo de indagación*, conceptualmente afín al de formación emergente, tiene como objetivo desarrollar la capacidad de acción reflexiva en los futuros docentes, sobre la cual analicen los problemas inscritos en su práctica cotidiana. Dentro de esta perspectiva, el estudiante-docente será sensible a los escenarios educativos donde puede actuar, buscará conocerlos en su oportunidad, de manera

completa, y propondrá alternativas de formación acordes a ellos (Oliva Gil, 1996, 215-221).

En este artículo, se relacionan las consideraciones del modelo de indagación con la enseñanza de una lengua extranjera (LE), tomando en cuenta la complejidad metodológica y la diversidad de espacios de acción que aquélla representa. En este sentido, se focaliza la acción reflexiva de los futuros docentes de LE y su capacidad de “leer” los ámbitos de su intervención -para determinar, a partir de ello, las metas y los tipos de experiencias de la educación- (Oliva Gil, *Ibid*, 219). Estas condiciones implican la no especificación, *a priori*, de las habilidades a enseñar.

En congruencia con las premisas anteriores, este trabajo propone la enseñanza de la escritura en LE como un fenómeno complejo, cuya caracterización es posible en la medida que el docente lo vincula con un contexto específico, observando factores diversos como: la naturaleza de la escritura en LE y su enseñanza, a la cual subyacen enfoques didácticos y concepciones curriculares; las motivaciones e intereses de quienes desean escribir en una LE y los retos que les puede suponer dicha tarea. Es a partir del establecimiento de dichas relaciones que el docente de LE podrá proponer metas de enseñanza cuyo grado de congruencia interna y pertinencia contextual sea óptimo, como pretendemos ilustrar en este artículo. Para este fin se toma como ejemplo la reflexión y las tareas propuestas a futuros profesores de italiano en México. Consideramos que su experiencia, en términos generales, puede ser aprovechable por docentes en ciernes de otras lenguas extranjeras.

1. CONSIDERACIONES SOBRE EL ACTO DE ESCRIBIR

Planteamos, como introducción al trabajo con futuros docentes de LE, la discusión de aspectos conceptuales relacionados con la escritura. Estos aspectos pueden comprender la naturaleza del acto de escribir, su relación con el texto escrito y las implicaciones que esta correspondencia ha tenido en el discurso didáctico. En el siguiente apartado se presentan las líneas generales sobre las que se puede incentivar la discusión propuesta. Cada una de ellas puede ser explorada y profundizada de acuerdo con el interés de los estudiantes-docentes de LE quienes, de acuerdo con el modelo de indagación, deben aportar elementos teórico-prácticos para la reflexión provenientes de su búsqueda personal y significativos en su experiencia.

1.1. ¿Qué es escribir?

El acto de escribir ha sido definido de diferentes maneras, las cuales van desde la alusión somera (y acaso rudimentaria) a la representación gráfica de sonidos e ideas, hasta la reflexión sobre sus alcances expresivos, funcionales y cognitivos.

En relación con el carácter representacional de la escritura, éste ha sido interpretado comúnmente como una forma de fijar la oralidad en un medio físico, con base en un código gráfico. Sin embargo, Paul Ricœur (1978, 60) señala que aunque lo oral, el habla, es anterior psicológica y sociológicamente a la escritura (la cual tuvo como función primigenia transcribirlo), es válido afirmar que el acto de escribir puede sustituir el acto de hablar: muchas veces, el discurso se escribe porque no ha sido pronunciado. La autonomía que la escritura ha cobrado frente a la oralidad se confirma en el hecho de que las palabras gráficas y la ortografía ofrecen la posibilidad de encontrar significado en el texto escrito; dicho significado es, en muchas ocasiones, difícil de asir a partir de la simple vocalización (Zamudio, 2008, 38).

1.2. El texto escrito: proceso y producto

Ricœur (*Op.cit.*, 61) afirma que la sustitución del habla por la escritura dio origen al texto escrito; éste es, pues, la evidencia de una forma alterna de relacionarnos con lo que decimos, de carácter complejo y procesual. Dado que es una evidencia, el texto escrito se constituye también en objeto, cuyo principal rasgo de identidad es ser producto del proceso al cual pone de manifiesto.

Las condiciones de *proceso* y *producto* mantienen una relación que define al texto escrito, como hemos visto; sin embargo, han sido observadas de manera separada para caracterizar la escritura y, específicamente, su enseñanza.

La perspectiva que privilegia el *producto*, afín a la lingüística saussureana, señala que el texto realiza o *efectúa* el sistema de la lengua (tal como lo hace el habla) integrando, en su condición de objeto, indicios del conocimiento lingüístico de quien escribe. Sin duda esta perspectiva es la más difundida en la enseñanza, lo cual parece lógico si se considera que, en la mayoría de los currículos de los diferentes niveles educativos, la escritura figura como contenido de la materia de lengua (materna o extranjera), concebida generalmente en términos estructurales; en este tenor, enseñar el sistema de la lengua es enseñar a escribir.

En contraparte, la perspectiva que aborda el fenómeno de la escritura como proceso toma en cuenta los mecanismos que median entre quien escribe y lo que desea decir. Dentro de esta tendencia el texto escrito es la evidencia, por una parte, de las fases de *planificación*, *textualización* y *revisión* (ver apartado 1.3.) inherentes a la escritura (Albarrán y García, 2010, 18), las cuales, a su vez, implican procesos de tipo cognitivo y procedimental. Por otra parte, el texto revela un conocimiento de la lengua que, en cuanto deviene práctica, pone en relación al sistema lingüístico con sus usos (Gutiérrez, 2002, 291). Uno de esos usos, fundamental, es el de comunicar; a su vez, este uso de la lengua hace posible el conocer y dar a conocer las concepciones subjetivas del mundo (Cassany, 1994:36).

La escritura como proceso ha sido prevista, principalmente, en los currículos que abordan de manera específica el acto de escribir (como los que contemplan

cursos de redacción o talleres literarios), sin subordinarlo a la enseñanza del sistema lingüístico.

El enseñar a escribir dentro de la perspectiva de proceso o la de producto es una decisión que obedece a los contextos educativos, con sus fines específicos y las concepciones de lengua inmanentes a éstos. Asimismo, la enseñanza de la escritura se ha apoyado en enfoques didácticos que, en congruencia con una u otra de las perspectivas mencionadas, propician el desarrollo de un discurso metodológico acorde con las especificidades contextuales. Presentamos dichos enfoques en el siguiente apartado.

1.3. Implicaciones didácticas

En relación con la perspectiva de producto, el enfoque gramatical es la propuesta didáctica que guarda mayor afinidad con aquella tendencia. Sus objetivos se centran en el texto escrito como producto final, analizable a partir de elementos estructurales de la lengua: la ortografía, el léxico, la flexión de palabras (género, número, persona, tiempo) y la estructuración textual en párrafos y oraciones (Albarrán y García, *Op. cit.*, 18).

Bajo este enfoque el docente trabaja únicamente con la lengua estándar, a partir de la cual explica las reglas gramaticales para luego ejemplificarlas y proponer al estudiante su práctica a través de ejercicios mecánicos. Una vez que el estudiante ha realizado los ejercicios, se le solicita una tarea de redacción que será juzgada con base en el criterio de la corrección gramatical (Cassany, *Op. cit.*, 272).

Por lo que toca a la perspectiva de proceso, autores como Albarrán y García (2010), Bories, Dettmer y Palacios (2002) y Cassany (1994) coinciden en señalar las fases de *planificación*, *textualización* y *revisión* del texto como condiciones intrínsecas al acto de escribir. Es válido afirmar, pues, que estas fases son fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como proceso. En Bories, Dettmer y Palacios (2002, 60-62) se describen de la siguiente manera:

- a. Planificación: consiste en la recolección y organización de la información a compartir. En esta fase se prevé la mejor manera de captar la atención del lector.
- b. Textualización: es la puesta en relación de las ideas por escrito, que constituye una red de sentido que el lector seguirá de principio a fin. Para construir esta red es necesario asegurar la conservación y la progresión de la información.
- c. Revisión: consiste en valorar la totalidad del texto; para ello, es necesario observar con atención y cuidado la información, la estructura textual y las formas lingüísticas presentes en la redacción.

Los enfoques didácticos que se inscriben en la perspectiva de proceso recuperan las fases descritas, si bien en diferente medida; además, poseen rasgos específicos

en sus objetivos y procedimientos. Exponemos estos enfoques didácticos en el siguiente listado:

- a. Enfoque funcional: privilegia el acto comunicativo, el cual se ve marcado por el tipo de texto, con sus funciones y configuración particulares (Cassany, Condemarín y Medina *apud* Albarrán y García, 2010:18). En este sentido, la tipología textual se define por el contacto de una función con un modo de estructurar la lengua (llamado *trama* de la lengua); por ejemplo, la función informativa del texto (que busca dar a conocer el mundo real, posible o imaginario) dentro de una trama argumentativa (en la que se comentan y confrontan ideas) sustenta determinados tipos de texto como la definición, la nota enciclopédica y el informe de experimentos (Kaufman y Rodríguez, 1993, 27).¹
- b. Enfoque procesual: se centra en la acción del estudiante en el proceso de escritura. Dicha acción se caracteriza por la creatividad y la complejidad, por lo que su gestión requiere del uso de estrategias cognitivas como el planteamiento de objetivos, la generación y organización de las ideas, y el diagnóstico y atención respecto a las dificultades (Albarrán y García, *Op. cit.*, 19). Este enfoque considera una tipología textual variada, inserta en diferentes contextos en razón de una amplia gama de motivaciones e intenciones subjetivas; de esta manera, la atención al destinatario del texto (propia del enfoque funcional) pierde centralidad para establecerse en el mismo rango de importancia de la exploración de intereses personales (como en la escritura de diarios personales o cuadernos de viaje), y de la satisfacción de la necesidad de inventar y explorar (como en la escritura creativa) (Lomas, 1999, 370). En este panorama, pues, el destinatario del texto es también el propio escritor y su goce personal es un criterio relevante en la corrección del texto.
- c. Enfoque de contenido: considera que la escritura es fuente de aprendizaje; a través de ella, el estudiante puede adquirir conocimientos de otras áreas de su interés. Su propuesta didáctica consiste en relacionar las fases de planificación, textualización y revisión del texto con tareas académicas como trabajos, resúmenes o

¹ Otras funciones del texto son la literaria o estética, que se refiere a la forma; la apelativa, que busca modificar comportamientos; la expresiva, que vehicula la subjetividad de quien escribe. Por lo que toca a los tipos de trama, podemos mencionar también la narrativa, que presenta hechos y acciones en una secuencia temporal o causal; la descriptiva, que especifica características de objetos, personas o procesos; y la conversacional, estructurada con base en una interacción lingüística de estilo directo.

comentarios solicitados en otras materias de estudio (Cassany, *Op. cit.*, 273). Durante la fase de planificación del texto se promueve el trabajo de investigación, lo mismo documental que de campo.

Como se ha visto hasta ahora, los enfoques didácticos se inscriben en determinadas concepciones del acto de escribir, a las cuales se asocia un modo particular de observar la lengua. Es recomendable que los futuros profesores analicen actividades auténticas y representativas de cada enfoque, con el propósito de que construyan, de forma significativa, el panorama de posibilidades didácticas para enseñar a escribir en un contexto de lengua materna. Una vez construido este panorama, es necesario que los estudiantes-docentes lo relacionen a los retos que propone la enseñanza de la escritura en el ámbito de las lenguas extranjeras.

2. LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA (LE)

Se considera la lengua extranjera (LE) como aquella que se aprende de manera formal por niños y adultos en una situación escolar (Da Silva y Signoret, 2005, 51). Su realización por medio de la escritura (en términos de sistema y de uso lingüísticos) implica dos procesos: por una parte, el que relaciona a quien escribe con lo que dice, considerando motivaciones e intenciones; por otra parte, el que pone en acción el aprendizaje de la lengua extranjera. Este último proceso busca sustituir, en cierta medida, a aquél que pone en evidencia el conocimiento de la lengua materna.² Cabe mencionar que esta sustitución no se produce en un momento único ni de manera absoluta.

2.1. Escribir en LE en la perspectiva de producto

En la perspectiva de producto se implica que enseñar el sistema de la lengua lleva a los estudiantes a escribir; a partir de este acto, los estudiantes muestran su aprendizaje de la lengua. Se infiere entonces que la enseñanza de la lengua extranjera tiene dos consecuencias en los estudiantes: el aprendizaje de la LE y, por añadidura, el aprendizaje de la escritura en ella.

Parece ser que esta concepción de la enseñanza de la escritura en LE tiene en realidad consecuencias diferentes, menos prometedoras: por ejemplo, la fuerte tendencia entre los estudiantes a elaborar el texto en lengua materna, para luego traducirla a la LE. En este caso, la sustitución del conocimiento de la primera lengua por el de la LE se da exclusivamente en el plano estructural, a partir de lo aprendido por medio de la práctica mecánica de reglas gramaticales. Cabe

² Al mencionar el proceso de aprendizaje de la LE, nos referimos tanto a la aplicación de lo aprendido en la escritura, como a la práctica de ésta con fines de aprendizaje. Por supuesto, cada una de estas situaciones dependerá del proceso de aprendizaje individual con sus momentos, sus metas y sus logros alcanzados.

mencionar que, frecuentemente, las traducciones a la LE que los estudiantes hacen de sus propios textos no son óptimas, pues no incorporan un conocimiento integral de la LE ni, por ende, una competencia traductora. Como una forma de oposición a este modo de escribir, algunos estudiantes redactan en LE sin recurrir a la traducción, elaborando el texto de forma pretendidamente espontánea; sin embargo, este proceder tampoco es exitoso, pues nace de la necesidad de mostrar el conocimiento del sistema lingüístico en sustitución del habla, sin una planificación previa y necesaria (la cual es particularmente relevante al escribir en LE).

2.2. Escribir en LE en la perspectiva de proceso.

Hemos considerado que el escribir en LE implica dos puntos de vista: uno que se centra en su aprendizaje y otro que atiende a la relación de quien escribe con su discurso. La perspectiva de producto toma en cuenta sobre todo el primer aspecto, al hacer énfasis en el sistema lingüístico. En cambio, la perspectiva de proceso observa de manera amplia el fenómeno de la lengua, buscando su integración con el propio desarrollo de la escritura.

¿Qué implicaciones tiene la perspectiva de proceso para la escritura en LE? Tal vez una de ellas, la principal, estriba en la integración de procesos cognitivos y motivaciones con el aprendizaje de la lengua. Esta premisa adquiere determinados matices si se la observa a la luz de los enfoques didácticos de proceso: así, en el enfoque funcional³ el desarrollo de la escritura se ciñe a situaciones comunicativas específicas, prefiguradas a través de modelos de texto en los que la LE se presenta en su estructura y en sus usos. Al tomar contacto con estos modelos, el estudiante tiene la ocasión de aplicar sus conocimientos, adquiridos tanto en sus clases de LE como en el uso habitual de la lengua materna; esta situación representa, en gran medida, un nuevo aprendizaje en la LE.

Por lo que toca al enfoque procesual, su atención a los aspectos subjetivos (relacionados con la elaboración y la corrección del texto) trae consigo una serie de estrategias creativas y lúdicas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; dichas estrategias, que de manera directa o indirecta abordan aspectos lingüísticos, pueden ser aprovechadas para fomentar el aprendizaje significativo de la LE.

En cuanto al enfoque de contenido, su propuesta didáctica apunta a la práctica de la escritura para apoyar el aprendizaje en diversos ámbitos de conocimiento. Uno de esos ámbitos es, sin lugar a dudas, la LE. Por otra parte, el aprendizaje de la escritura aparejado al de la LE puede apoyar la adquisición de conocimientos en otras áreas de estudio.

³ Con el auge del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, el enfoque funcional ha cobrado una gran relevancia para la enseñanza de la escritura en LE (Cassany, *Op. cit.*, 274).

Como puede observarse en los enfoques didácticos de proceso, enseñar a escribir en LE es enseñar LE, lo cual representa el camino inverso al señalado por la perspectiva de producto, en boga aún en muchos espacios educativos. A partir de esta reflexión, se puede solicitar a los futuros docentes de LE la búsqueda y posterior análisis de actividades para tratar la escritura, en materiales didácticos para la enseñanza de la lengua de su especialidad. Esta tarea no sólo lleva al futuro profesor a obtener mayor familiaridad con los enfoques didácticos, sino que lo mueve a observar las posibilidades de enseñanza de la LE respecto a la enseñanza de la escritura en esa lengua.

2.3. Elementos de la LE presentes en la escritura

Tras haber reflexionado sobre las perspectivas para tratar la escritura en LE consideramos oportuno establecer, con los futuros docentes, los elementos de la lengua que son inherentes al propio acto de escribir, con el fin de determinar qué aspectos representan constantes de peso en la enseñanza de la escritura en la LE y, por lo tanto, una base de conocimiento indispensable para el docente. Proponemos los siguientes elementos teóricos para construir dicha plataforma:

En lo que toca a la LE, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) propone las *competencias comunicativas* como elementos que caracterizan la lengua como fenómeno interactivo (Consejo de Europa, 2002, 106-127). Estas competencias son:

- a. La competencia lingüística: se relaciona con el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. Comprende la *competencia léxica*, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; la *competencia gramatical*, que es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos; la *competencia semántica*, o la conciencia y control de la organización del significado con que cuenta el estudiante; la *competencia fonológica*, que supone conocimiento y destreza entre la percepción y producción de fonemas, rasgos fonéticos (que distinguen fonemas), estructura fonética de las palabras, prosodia (acento, entonación) y reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión); la *competencia ortográfica*, que supone conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, y la *competencia ortoépica*, que supone la pronunciación a partir de la forma escrita.
- b. La competencia sociolingüística: se relaciona con el conocimiento de la dimensión social del uso de la lengua y la capacidad de participar en él. Comprende los *marcadores lingüísticos de relaciones sociales*, las *normas de cortesía*, las *expresiones de sabiduría popular*, las *diferencias de registro y dialecto y acento*.

- c. La competencia pragmática: se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (*competencia discursiva*); se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*) y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

En relación con la escritura, la propuesta de Bernárdez sobre el texto (*apud* Cassany, *Op. cit.*, 314) ofrece una gran afinidad con el concepto de competencias comunicativas. Bernárdez destaca que:

El texto tiene un carácter *comunicativo*: es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. El texto tiene un carácter *pragmático*: se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.). Los textos se insertan en una situación determinada con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de ese contexto. El texto está *estructurado*; tiene una ordenación y unas reglas propias. Los textos también tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

Esta caracterización del texto, como tal centrada en el producto de la escritura, incluye sin embargo aspectos de tipo procesual, como los propósitos del emisor, las situaciones y las referencias contextuales, entre otros. Partimos de esta premisa, y de la consideración del texto como evidencia de un proceso complejo (ver apartado 2.1.) para considerar la propuesta de Bernárdez como una base para inferir las características de la propia escritura, las cuales son análogas o subyacentes a las del texto.

En lo general, encontramos afinidad conceptual entre la competencia pragmática de la lengua y el carácter pragmático del texto, así como entre la competencia lingüística de la lengua y la condición de estructura del texto. Partiendo de esta afinidad proponemos un *componente pragmático* como primer elemento de la LE inherente a la escritura. Dicho componente contempla la escritura en razón de las motivaciones y los propósitos de quien escribe, del contexto de redacción y recepción⁴ del discurso escrito, y de la tipología textual. Proponemos también un *componente estructural* de la lengua, el cual interrelaciona los aspectos morfosintácticos, léxicos y ortográficos de la LE en el texto, con fines de cohesión y coherencia textuales.⁵ Estos fines están comprendidos también en el

⁴ En este punto se integra el conocimiento sociolingüístico, entendido como dimensión social de la lengua desde la perspectiva del MCER.

⁵ Entendemos por *cohesión textual* el conjunto de conexiones entre los elementos del sistema de la lengua, que otorga sentido y unidad al texto. Esas conexiones involucran

componente pragmático, como puede observarse en la figura de la página siguiente:



Figura 1. Elementos de la LE en la escritura.

2.4. Consideraciones sobre la LE específica

Una vez discutidos y establecidos los elementos de la LE presentes en el acto de escribir, sugerimos servirse de ellos para abordar los problemas que plantea el trabajo con una LE específica. Para ilustrar este tratamiento compartimos, de manera sucinta, los aspectos que estudiantes-docentes de italiano determinaron como relevantes⁶ en la enseñanza de la lengua de su especialidad dentro de un contexto de habla española (específicamente, México). Los exponemos en lo siguiente:

En relación con el componente pragmático, no existen diferencias de peso entre los tipos de texto posibles en ambas lenguas; asimismo, los ámbitos de recepción y las funciones comunicativas relacionadas a ellos presentan equivalencias fácilmente identificables. Sin embargo, algunos tipos de texto implican, en su

también las relaciones semánticas lógicas (Cassany, 1993, 135), es decir, involucran la condición de *coherencia*.

⁶ A partir de este momento, referimos la experiencia de aula obtenida en el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas que se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta experiencia surge del trabajo del autor con futuros profesores de italiano, en el primer semestre de 2010.

conformación interna, diferencias relevantes entre el italiano y el español de México: por ejemplo, el estilo de una carta formal en italiano es directo, por lo que el asunto a tratar se expone inmediatamente después de apelar al destinatario, lo que no ocurre en el estilo epistolar del español mexicano, el cual ofrece fórmulas de cortesía introductorias del asunto (v.g.: “*Por medio de la presente, me permito...*”). El estilo epistolar italiano, en cambio, marca formalidad a través de la diversidad de nombramientos dados al destinatario (“Egregio”, “Gentilísimo”, “Spettabile”, etc...) y de la escritura con mayúscula de los pronombres personales cuyo referente es el destinatario o una persona importante, entre otros recursos.

Por lo que toca al componente estructural de la lengua, existe una distancia fonológica relativamente corta entre ambas lenguas, si bien en lo escrito la distancia ortoépica es de considerarse, sobre todo en la representación de fonemas del sistema consonántico como [tʃ], el cual en español se representa con *ch* y en italiano con *c* (delante de las vocales *i* y *e*) y *ci* (delante de las vocales *a*, *o* y *u*). Existe asimismo una distancia lexical, matizada por la equivalencia (homonimia) o fuerte semejanza formal (paronimia) de palabras con diferentes significados, (Calvi, 1995, 87). Por lo que toca al nivel sintáctico, la distancia se ve marcada, (y ensanchada) por la relación *auxiliar+participio* en diferentes tiempos y modos verbales, la cual ofrece al estudiante hablante del español no sólo el reto de la selección del auxiliar adecuado en italiano *-essere* (ser) o *avere* (haber)-, sino el reconocimiento y posterior uso de las formas verbales compuestas atendiendo a sus valores aspectuales. Esta distancia estructural, huelga decirlo, tiene repercusiones importantes en la cohesión y la coherencia textuales.

La distancia entre ambas lenguas marca pautas didácticas para el tratamiento de la escritura. En el siguiente listado se propone de una manera preliminar, susceptible de profundización, el posible tratamiento de la escritura en italiano como LE en un contexto de hablantes del español:

- a. Enfoque didáctico: gramatical.
 Tratamiento del componente pragmático: no lo considera.
 Tratamiento del componente estructural: Se revisa la versión final del texto penalizando los errores frecuentes, en italiano, de los estudiantes hablantes del español.
- b. Enfoque didáctico: funcional.
 Tratamiento del componente pragmático: Dado que se focaliza la tipología textual, es posible destacar los aspectos organizativos y discursivos particulares de determinados textos escritos en italiano, siempre que la situación comunicativa así lo demande.
 Tratamiento del componente estructural: Se incentiva, en las diferentes fases del proceso de escribir, la reflexión de los estudiantes sobre los aspectos estructurales del italiano, confrontándolos con los de la propia

lengua. Por otra parte, se aborda analíticamente la lengua que usa el estudiante para expresar sus ideas de acuerdo con las reglas de la LE, en adelante llamada *interlenguaje*⁷ (Da Silva y Signoret, *Op. cit.*, 120).

c. Enfoque didáctico: procesual.

Tratamiento del componente pragmático: Los aspectos discursivos y organizativos propios de la tipología textual se trabajan de manera normativa, para luego respetarlos o contravenirlos con base en las motivaciones e intereses del estudiante.

Tratamiento del componente estructural: Se promueve una revisión contrastiva de los aspectos estructurales del italiano de una forma creativa y lúdica, que los estudiantes pueden reproducir en textos propios en la LE. El interlenguaje puede ser tratado en clase desde sus posibles implicaciones en contextos reales (como malentendidos), con un sentido humorístico.

d. Enfoque didáctico: de contenido.

Tratamiento del componente pragmático: Con base en los intereses académicos, se confrontan textos en italiano con textos en español para encontrar similitudes y divergencias en la organización y desarrollo del discurso.

Tratamiento del componente estructural: Se focalizan los elementos lingüísticos propios de los textos académicos de interés y se incorporan al quehacer del estudiante. A partir de ello, es posible descubrir divergencias y convergencias entre el italiano y el español. El interlenguaje puede abordarse a partir del contexto de recepción del texto académico; en este sentido, los estudiantes deben ser sensibles a las consecuencias que un texto con información ambigua y una redacción confusa puede tener en sus lectores potenciales.

2.5. Enfoques curriculares

La diversidad de concepciones sobre la escritura y la enseñanza en el ámbito de las lenguas extranjeras, apenas esbozada en los apartados anteriores, lleva a preguntarse, con los futuros docentes, sobre los criterios de selección que deberán usar para optar por un determinado enfoque didáctico: *¿qué concepción de enseñanza de la escritura en LE es la más adecuada en determinados ámbitos educativos? ¿Por qué? ¿Y qué papel juega la ideología del docente en la elección de un enfoque didáctico?*

⁷ El interlenguaje, en el caso de los hablantes del español que aprenden italiano, se caracteriza principalmente por los calcos de índole lexical y gramatical.

En la calidad de las respuestas que los futuros docentes den a estas cuestiones radica el desarrollo deseable de su capacidad reflexiva. Para coadyuvar a este estado, se considera necesario caracterizar los fenómenos educativos con base en los enfoques curriculares en boga para ofrecer, con ello, una plataforma de conocimiento sobre la cual los estudiantes-docentes pueden *pensar* su quehacer en lo general y, específicamente, en la enseñanza de la escritura. En los siguientes apartados describimos los enfoques curriculares de forma sucinta, a partir del trabajo monográfico de López Ruiz (2005, 136-195). Cada enfoque representa una forma singular de observar los procesos educativos en un sentido amplio, con sus actores y principios intrínsecos.

- a. Enfoque técnico: surge en los albores del siglo XX en Estados Unidos y representa la primera concepción formal de currículo (Bobbit, 1918). Considera que la educación es la base para construir una sociedad ordenada, en la cual los sujetos tienen funciones precisas que cumplir. En esta perspectiva, el conocimiento está libre de valores, es objetivo y se construye a través del principio de causa y efecto. El currículo reproduce estas premisas: un grupo de especialistas –los *ingenieros educativos*– diseñan las prescripciones y contenidos del sistema educativo. Estas directrices llegan a las *empresas educativas* en forma de paquetes *a prueba de profesores*, quienes se limitan a poner en marcha las prescripciones recibidas. Por su parte, los estudiantes realizan una serie de ejercicios derivados de los paquetes educativos, buscando adquirir determinadas conductas. En este enfoque, la evaluación mide el logro de los objetivos educativos, formulados como *comportamientos deseados*.
- b. Enfoque práctico: aparece en los años sesenta del siglo pasado, a raíz de la crítica al supuesto de neutralidad del conocimiento y a su descontextualización en el aula (Dewey, 1967). En este enfoque la acción educativa es la que da pie al currículo. Esta acción tiene una intencionalidad, comprensible en el contexto del cual surge. La acción educativa implica codeterminación entre profesores y estudiantes. Los docentes otorgan sentido al currículo, en sus manos está experimentarlo, comprobarlo, ajustarlo. Los estudiantes dirigen el diseño del currículo a partir de sus necesidades e intereses. El currículo, entonces, adquiere un carácter emergente y sus alcances se valoran a partir del logro del aprendizaje significativo.
- c. Enfoque crítico: es la respuesta al enfoque práctico y se relaciona con los movimientos sociales de las últimas décadas del siglo XX; particularmente, se asocia a la teoría de la ciencia social crítica de Habermas (Escuela de Frankfurt). En este enfoque el currículo es una práctica de significación, en el sentido de que hace inteligible la realidad y nos acerca a su comprensión. El currículo contribuye al cambio de las relaciones sociales

al propiciar espacios de emancipación y equidad. En la propuesta crítica se admite la pluralidad de razones y valores, lo cual obliga a la acción educativa comprometida y teorizada. Así, el profesor se involucra en el diseño, desarrollo, evaluación e innovación del currículo, de manera informada. Busca que el estudiante establezca conexiones entre lo que sabe y nuevos contenidos, vehiculados por textos en los que coexisten diferentes culturas. Por su parte, el estudiante es un actor responsable en los procesos educativos y se involucra activamente en la construcción del currículo. Por lo que toca a la evaluación, ésta atiende principalmente a las condiciones de justicia y equidad, de manera que toda valoración de lo aprendido surge de criterios de sólido fundamento académico, compartidos por estudiantes y docentes.

2.6. Factores contextuales

Los futuros profesores de LE pueden valorar, sobre la base de los enfoques curriculares, las posibles relaciones que pueden promover entre ellos y sus eventuales estudiantes. Para ello, se propone solicitarles la formulación de preguntas relacionadas con su posible contexto de acción. En el caso de los estudiantes-docentes de italiano, las cuestiones que les resultaron relevantes fueron, principalmente: *¿quiénes son nuestros alumnos? ¿Cuáles son sus intereses y motivaciones para aprender la LE? ¿Cuál es la ideología de la institución donde laboraremos? ¿Qué tipo de fines educativos persigue? ¿Cuenta con un planteamiento curricular propio? ¿Cuenta con una concepción definida de lengua? ¿Cuáles son las expectativas de la institución respecto a nuestra labor?*

La respuesta a estas preguntas partió del contexto en el cual los estudiantes-docentes realizaban sus prácticas de docencia: el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta universidad es de carácter público y busca la formación de profesionales útiles a la sociedad, la atención a los problemas nacionales y la extensión de la cultura (UNAM, 1945, 1). A través del CELE, la UNAM ofrece cada semestre el aprendizaje de la lengua italiana a cerca de 800 estudiantes, provenientes de diversas licenciaturas y programas de posgrado (principalmente del área de las humanidades y las artes). Los intereses de buena parte de estos estudiantes son de índole académica y comprenden la movilidad estudiantil; sin embargo, las motivaciones personales y el deseo de conocer la lengua y la cultura italianas son también un factor que consolida la numerosa matrícula en esa lengua.

El Departamento de Italiano del CELE tomó en cuenta estos elementos y los integró en una propuesta curricular propia, de índole crítica (Hernández y Porras, 2009, 4-5):

El Departamento de Italiano se puso como objetivo general formar al estudiante de italiano de manera integral. Se entiende por formación integral aquella que además

de desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas, promueve la autonomía, el espíritu crítico, la creatividad y la iniciativa para transformar, de manera positiva, el medio en el que el estudiante se desenvuelve.

El planteamiento curricular implica una concepción de lengua integral y, de conformidad con el enfoque crítico, la acción docente informada y observante del diálogo académico con los estudiantes, para los cuales promueve el aprendizaje significativo.

2.7. Elaboración de un constructo de escritura en LE

Las consideraciones sobre la escritura en LE, los enfoques didácticos y curriculares, y los factores contextuales, constituyen la base de conocimiento sobre la cual los estudiantes-docentes pueden afrontar la elaboración del constructo de escritura en LE, para un ámbito específico de acción.

Un constructo es, en términos epistemológicos, una creación mental que pone en relación diferentes objetos y procesos. Por lo tanto la naturaleza del constructo es compleja y puede ser observada en conceptos, hipótesis, teorías y clasificaciones científicas (Bunge, 1980, 55). Con base en esta definición de constructo, la tarea que se propone a los futuros profesores es la redacción del concepto de escritura en LE para el contexto de práctica de su interés. Este concepto debe integrar los diferentes aspectos relacionados con la escritura en LE tratados hasta ahora.

Una vez discutida y asignada la tarea, los estudiantes-docentes de italiano elaboraron, con la colaboración de su profesor, el siguiente constructo de escritura en lengua italiana para el CELE de la UNAM:

La escritura en italiano es un proceso dirigido a la elaboración creativa de textos pertinentes en situaciones comunicativas propias de los ámbitos personal, social y académico. El proceso de escribir implica tres fases: la planificación, la redacción y la revisión del texto escrito; cada una de estas fases se realiza por medio de la interacción del estudiante con los componentes pragmático y estructural de la escritura en el italiano actual y en español, considerando la proximidad de ambas lenguas. De esta manera, el proceso de escribir en italiano implica el aprovechamiento, el contraste y la integración del conocimiento de la lengua del estudiante con el aprendizaje de la lengua italiana.

El ejercicio de la escritura en italiano fomenta el aprendizaje de dicha lengua y también el aprendizaje de contenidos extralingüísticos; apoya, en suma, el desarrollo de la capacidad reflexiva de quien escribe.

El constructo parte de una perspectiva de proceso, congruente con los postulados del currículo crítico. Este aspecto se puede observar en la mención de las fases de desarrollo del texto escrito. Los enfoques didácticos afines son el funcional (que atiende a las situaciones comunicativas), el procesual (que aborda la

creatividad) y el de contenido (relacionado con el aprendizaje de aspectos lingüísticos y extralingüísticos). El enfoque funcional atiende los posibles contextos de uso de la lengua por parte de un estudiante universitario, los cuales son mencionados en el mismo orden de su grado de dificultad (de menos a más: personal-social-académico). El enfoque procesual integra los intereses personalísimos de los estudiantes, relacionados con sus motivaciones de índole cultural. El enfoque de contenido recupera los intereses académicos de los estudiantes universitarios y reafirma el carácter crítico del constructo.

Por lo que toca a la concepción de lengua extranjera, el constructo vehicula una visión integral de ésta (lo mismo pragmática que estructural) y la ubica en su condición de lengua próxima al español, la cual se aprende con el apoyo de una actitud reflexiva. Esta idea del aprendizaje es también congruente con los postulados del enfoque curricular crítico.

3. METAS DE ENSEÑANZA

Una vez que los futuros docentes han conceptualizado la escritura en LE para un contexto específico de enseñanza, el siguiente paso es llevarlos a experimentar las implicaciones metodológicas del constructo que han elaborado. Estas implicaciones adquieren significatividad y son susceptibles de articularse en un discurso didáctico a partir del establecimiento de *metas de enseñanza*. Se opta por este término para designar, de una forma neutra, los propósitos educativos que el docente busca satisfacer a través de su práctica. Dichos propósitos pueden ser formulados de diferentes maneras, a la luz de factores teóricos y prácticos desde los cuales se invita a los estudiantes-docentes a construir una discusión. En este tenor, el constructo elaborado por los futuros docentes ofrece elementos de análisis de base para la elección de uno u otro de los tipos de metas de enseñanza.

Tras la discusión, se pide a los futuros docentes que formulen una meta de enseñanza en la cual incorporen las reflexiones realizadas hasta el momento. Se proponen las tareas de discutir y establecer metas de enseñanza no sólo para atender la eventual participación de los estudiantes-docentes en el desarrollo de programas de estudio; también se considera la posibilidad de que los futuros docentes reciban, ya en su práctica de enseñanza, una serie de directrices curriculares en las que las metas estén prescritas. En este último caso, las tareas promueven la capacidad de los estudiantes-docentes de interpretar las prescripciones con un sentido crítico y propositivo.

En el siguiente apartado se presenta sucintamente la base teórica sobre la cual se pretende incentivar la discusión.

3.1. Los objetivos

Las metas de enseñanza han sido formuladas tradicionalmente con base en *objetivos*. Tyler (1949) los define como las *conductas deseadas* en los estudiantes, las cuales resultan de las actividades didácticas prescritas para el aula (García Santa-Cecilia, 39-40). Es clara la afinidad de los objetivos con el enfoque curricular técnico, en cuanto éste último pugna por el logro de comportamientos, los cuales son efecto de los ordenamientos metodológicos que el docente debe seguir, sin variaciones, en el aula. Se puede observar cómo la noción de causalidad es sumamente relevante en la propuesta curricular técnica. En términos de aprendizaje, dicha noción encuentra sustento en la teoría conductista, la cual postula que a un estímulo determinado sobreviene una respuesta previsible (Da Silva y Signoret, *Op. cit.*, 66).

En el ámbito de la escritura, los objetivos encuentran consonancia con la perspectiva de producto y, por consiguiente, con la concepción estructural de la lengua y el enfoque didáctico gramatical. Para ilustrar esta afinidad, se toma como ejemplo el siguiente objetivo: “el estudiante escribirá sobre el tema que indique el profesor sin faltas de ortografía”; en esta propuesta, el interés de enseñanza es sobre todo de índole formal, no se toma en cuenta el interés del estudiante y la tipología textual no es un elemento relevante. Se puede aventurar, además, la asunción de que el estudiante será capaz de escribir sin faltas de ortografía a través de la práctica mecánica y constante de reglas.

En un esquema de objetivos, las conductas esperadas son de carácter homogéneo, es decir, deben presentarse de la misma manera en diferentes individuos. La evaluación del aprendizaje por tanto se basa en la norma (Consejo de Europa, *Op. cit.*, 184). y a partir de ella se establecen niveles de logro con base en los cuales se mide el aprovechamiento de los estudiantes.

Con la aparición de los enfoques curriculares práctico y crítico, las metas de enseñanza expresadas como *objetivos* han sido modificadas o sustituidas por otros tipos de formulación. En el caso del enfoque práctico, las metas de enseñanza son emergentes, surgen de las necesidades e intereses de los estudiantes y ello representa, en gran medida, la formulación de propósitos variables, diversos como pueden ser los escenarios educativos y, al mismo tiempo, específicos para cada uno de ellos, distintivos. En el caso del enfoque crítico, los propósitos educativos se relacionan no sólo con los contextos específicos, sino con aspiraciones sociales. Anna Camps (*apud* Lomas, *Op. cit.*, 144-145) señala:

La participación de la sociedad actual exige de los individuos competencias verbales complejas que la escuela ha de asumir como un objetivo educativo... Parece claro

también que aspira a que sus ciudadanos sean críticos, a que no se dejen manipular por las palabras demagógicas o engañosas, a que sean capaces de valorar opiniones, puntos de vista; y, en consecuencia, a que estas intenciones se manifiesten en los objetivos educativos.

Pero, ¿de qué otros modos de formulación de metas de enseñanza se dispone, que sean más acordes a los enfoques curriculares que contestan la propuesta técnica? En el siguiente apartado sugerimos una alternativa.

3.2. Las competencias

Puede resultar sorprendente que el término *competencias*, tradicionalmente asociado al medio laboral⁸, constituya un modelo de meta de enseñanza afín a la pedagogía crítica. Asimismo, la laxitud con la que se ha usado el término en la educación impide identificarlo con un discurso teórico homogéneo y, por esto, puede suscitar desconfianza hacia la adopción de tal concepto.

Observando lo anterior y para efectos de esta propuesta, aludimos a la perspectiva psicológica de las competencias y, particularmente, a su vertiente social-constructivista, la cual valora altamente la subjetividad y los aspectos motivacionales. En esta tendencia, las competencias son sistemas complejos de actuación y de reflexión que el individuo pone en juego en determinadas situaciones. Además de los conocimientos declarativos y las habilidades, en esta propuesta de competencias los valores, las actitudes y las emociones cobran centralidad (Moreno, 2010, 73-74).

En lo que toca al aprendizaje, el trabajo docente a partir de competencias promueve la presentación y el tratamiento progresivo de los contenidos de enseñanza de forma significativa; para ello, integra los saberes metacognitivo (*saber aprender*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*) en itinerarios didácticos cuyo estructura primaria puede describirse en tres fases (Díaz Barriga y Hernández, 2002, 45):

- a. Fase inicial: el estudiante percibe la información como un cuerpo heterogéneo cuyas partes no muestran una conexión definida. El estudiante intenta dar una mayor consistencia estructural y conceptual a la

⁸ La indefinición de problemas, la variación de los procesos y las nuevas modalidades de colaboración representan situaciones complejas para la acción laboral; los empleadores buscan darles respuesta por medio del término *competencia*, asociado al dominio de dichas situaciones (Moreno, 2010, 71).

- información, para lo cual se vale de su conocimiento previo (proveniente de su experiencia o de los conceptos que ha adquirido) y sus capacidades analíticas. En esta fase, la información se caracteriza por su anclaje contextual.
- b. Fase intermedia: el estudiante percibe la información como mucho más consistente e independiente del contexto, al punto de poder transferirla a ámbitos de práctica diferentes del inicial. Sin embargo, el estudiante aún no puede usar automáticamente la información ni los conocimientos vinculados a ella.
 - c. Fase terminal: el estudiante aplica lo aprendido por medio de ejecuciones más automáticas, cuyas variaciones obedecen primordialmente a la naturaleza de la tarea y no a la gestión interna del individuo.

El esquema de la próxima página presenta la relación de las competencias específicas para la escritura en LE con los saberes y el aprendizaje significativo, dentro de una perspectiva social-constructivista. Como se observará en el gráfico, las *competencias pragmáticas* y *estructurales* se abordan de dos formas: como estrictamente derivadas de uno u otro de los componentes de la LE inherentes a la escritura, o unidas en una *competencia de integración*, la cual incorpora las condiciones de coherencia y/o cohesión.

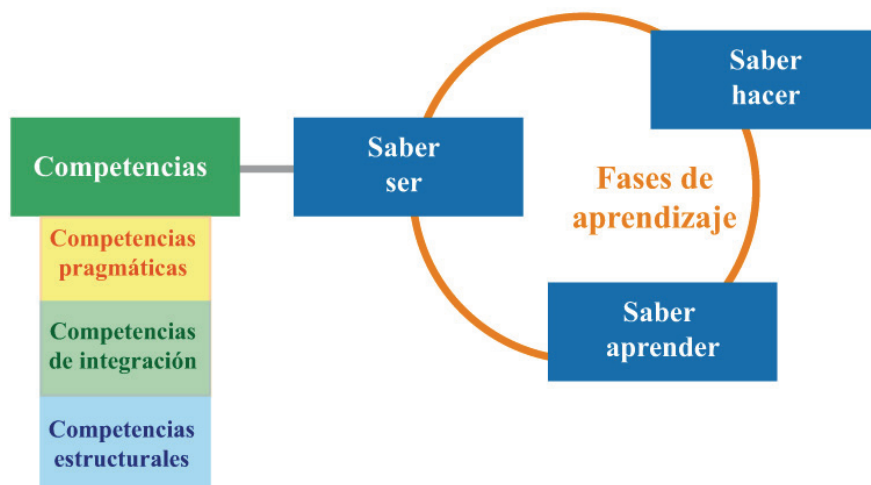


Figura 2. El enfoque constructivista de las competencias aplicado a la escritura en LE.

En lo que toca a la evaluación, se considera que ésta debe tomar en cuenta las motivaciones del individuo, en congruencia con la vertiente constructivista de las competencias. Ello implica que una evaluación basada en la norma no es la más adecuada, ya que no se pretende la observación de conductas homogéneas. Valorar las competencias implica un modelo de evaluación que atienda a su complejidad, como puede serlo el de tipo criterial. En este modelo, los aspectos a evaluar en una determinada tarea o actuación lingüística son detallados, discutidos y formalizados con base en criterios, negociados de manera informada y ética entre estudiantes y profesor.

Este tipo de evaluación incorpora rúbricas o matrices de valoración, en las cuales se presentan los criterios establecidos para el desempeño lingüístico, contra sus posibles grados de dominio. (Consejo de Europa, *Op. cit.*, 184). Por otra parte, la evaluación criterial no contempla sólo la evaluación del profesor al estudiante (heteroevaluación), sino la evaluación entre los estudiantes (coevaluación) y la autoevaluación. De acuerdo con los contextos educativos y sus propósitos curriculares, la heteroevaluación puede ser de estudiante a profesor y la coevaluación se realiza también entre profesores.

Por lo que toca a esta propuesta para la enseñanza de la escritura, las actividades realizadas por los estudiantes-docentes, a lo largo del curso de formación, fueron evaluadas según esas modalidades. Las propuestas didácticas de los futuros profesores, que ejemplificamos en el próximo apartado, no fueron la excepción: los criterios de evaluación fueron consensuados entre profesor y estudiantes-docentes, y fueron aplicados en las modalidades de heteroevaluación (en sus dos variables posibles) coevaluación y autoevaluación.

4. DOS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

A manera de ilustración del diseño de metas de enseñanza y su aplicación en un itinerario didáctico, se describen en líneas generales dos actividades desarrolladas por estudiantes-docentes de italiano, a partir del constructo presentado en el apartado 2.6.

4.1. “No al racismo en Italia”

Este trabajo fue realizado por el estudiante-docente Gabriel Kruell (2010). El título original es “No al razzismo in Italia”. Está dirigida a estudiantes de italiano de nivel intermedio en el CELE, UNAM.

La actividad propone como tarea principal la redacción de un lema en italiano en contra del racismo. Busca coadyuvar al logro de las siguientes competencias:

- El estudiante pone en práctica su conocimiento de los tiempos y modos verbales que conoce hasta este momento (Competencia estructural).
- El estudiante identifica y usa las formas expresivas del lema (Competencia pragmática).
- El estudiante investiga y aplica el léxico de uso más frecuente al abordar el tema de la inmigración en Italia (Competencia de integración: estructural-pragmática).

En concordancia con el constructo, las competencias promueven una acción de índole reflexiva. Por otra parte, el itinerario didáctico propuesto por Gabriel Kruell recupera las dos primeras fases del aprendizaje en la perspectiva constructivista: primeramente, el profesor sensibiliza a los estudiantes respecto al tema a tratar y los lleva a recuperar su conocimiento sobre el tipo de texto: para ello, les propone asociar una serie de lemas a determinados movimientos políticos y sociales -v.g.: “è ora, è ora, potere a chi lavora” (“ya es hora, ya es hora, el poder a quien trabaja”)-⁹ se relaciona con los movimientos obreros italianos de los años 60 y 70-. En el caso de lemas como el anterior, el profesor debe dar explicaciones de tipo histórico y cultural. Tras la práctica, los estudiantes analizan las características del lema en un sentido pragmático, considerando brevedad, originalidad, inmediatez, uso de rimas y juegos de palabras. Por lo que toca a la estructura de la lengua, los estudiantes identifican el uso del modo imperativo y de los verbos modales e, incluso, el recurso de la elisión verbal. Asimismo, los estudiantes focalizan algunas formas de léxico introductorio como “abasso!” (“¡abajo!”), “via!” (“¡fuera!”), etc... Cabe mencionar que los elementos lingüísticos son abordados preponderantemente desde el uso, no desde la forma.

Como segunda fase, el profesor presenta el tema de la inmigración en Italia a través de un video en el que los estudiantes pueden reconocer lo analizado previamente, ahora en un contexto específico. En esta fase los estudiantes recuperan los lemas presentados en el video y, con ello, léxico relacionado con la migración. El enseñante pone de realce algunos lemas producidos por migrantes (entre los cuales hay hablantes del español) en los que es notoria la presencia del interlenguaje, e invita a los estudiantes a analizarlos desde el punto de vista estructural. Posteriormente, los estudiantes analizan también la eficacia de los lemas y, a partir de ello, se organiza un debate sobre la migración en Italia, con sus semejanzas y diferencias con los fenómenos migratorios relacionados con México.

⁹ La frase entre paréntesis es la traducción literal del lema al español. Una traducción pragmática, que recuperara los recursos expresivos del lema, podría ser: “arriba, abajo, el poder al trabajo”.

Como tarea en casa, los estudiantes deberán buscar informaciones complementarias al tema.

En una clase posterior, los estudiantes ponen en práctica de lo aprendido, a través de la redacción de un lema (individualmente o en grupo) contra el racismo en Italia o en su contexto.¹⁰ El profesor verifica, durante el desarrollo de la actividad, que las fases de planificación, textualización y revisión sean observadas por los estudiantes. Los lemas resultantes de la actividad se presentan y discuten entre todos los compañeros de la clase.

Como puede observarse, esta actividad involucra el trabajo con base en modelos, como indica el enfoque funcional. Además, involucra el enfoque de contenido (a partir de la búsqueda de información sobre un tema nuevo) y el enfoque procesual (por medio del uso de recursos como rimas y aliteraciones, que promueven el trabajo lúdico y creativo). La evaluación se centra en la integración de saberes: en lo que toca al *saber ser*, se valora la capacidad del estudiante de trabajar colaborativamente en la redacción y/o valoración de los lemas, así como su postura respecto al tema, que debe ser fundamentada y clara; esto último se vincula, por un lado, con la búsqueda de información pertinente y el establecimiento de los elementos pragmáticos y lingüísticos del lema (*saber aprender*) y, por otro lado, con la adecuada aplicación de dichos aspectos (*saber hacer*).

La evaluación que se propone es entre pares (coevaluación), por medio de preguntas como: *¿gusta el lema? Si se considera su calidad formal y de contenido, ¿podría presentarse en una manifestación contra el racismo? ¿Por qué?* Estas preguntas exploran, de manera directa e indirecta, los ejes y saberes considerados en la tarea, y pueden ser propuestas también en la modalidad de heteroevaluación (de profesor a estudiante) y autoevaluación.

4.2. “Milán, una ciudad para amarla”

Esta actividad fue propuesta por la estudiante-docente Renée Solari (2010). El título original de este trabajo es “Milano, città da amare”. Está dirigida a estudiantes de italiano de nivel avanzado en el CELE, UNAM.

¹⁰ La tercera fase, que consiste en ejecuciones más automáticas de lo aprendido (en este caso, la redacción de un lema), se prevé en una actividad posterior con un tema distinto, el cual elegirán los estudiantes.

La actividad propone dos posibles tareas finales, en italiano: la reescritura de una canción, o bien la escritura de una poesía. Ambas tareas tienen como tema la ciudad. Las competencias a desarrollar son:

- El estudiante reconoce las características de un texto poético o de prosa poética y sabe reproducirlas en un texto que él mismo realiza (Competencia pragmática).
- El estudiante reconoce las diferencias de registro y el lenguaje figurado (Competencia pragmática).
- El estudiante usa de forma adecuada léxico para la expresión de emociones y estados de ánimo (Competencia de integración: estructural-pragmática).

Las competencias apuntan al tratamiento de aspectos subjetivos con base en la lectura y posterior escritura de textos poéticos. Al mismo tiempo, tiene un trasfondo crítico: discute la imagen más difundida en el extranjero de Milán, marcada por la industria de la moda, para abordar sus problemas cotidianos y las virtudes menos conocidas de esa metrópoli. La actividad también es una ocasión para que los estudiantes reflexionen sobre los aspectos positivos y negativos de la ciudad en la que viven, México.

El recorrido didáctico diseñado por Renée Solari está dispuesto conforme a las fases del aprendizaje de tipo constructivista: En la fase inicial, el estudiante recibe información de Milán a través de la lectura del artículo de Giangiacomo Schiavi (2006) “Da Montale a Raboni, poesie per Milano”, publicado en el diario “Corriere Della Sera”. El artículo se refiere a Milán como una ciudad paradójica ya que, al tiempo que es considerada dura y agresiva, inspira poesía y la ha inspirado a lo largo de su historia. Tras una discusión entre los estudiantes del contenido del texto, el profesor atrae la atención sobre: los poetas mencionados en el texto, la opinión del autor sobre el tema de la poesía y la fraseología usada en el artículo de manera figurada –v.g.: “A Milano fiorisce la poesia”, (“En Milán florece la poesía”)-. El profesor indica otras frases en sentido figurado que el estudiante reconoce para luego determinar sus características; es decir, el estudiante se vale de lo que conoce para analizar lo nuevo.

En la segunda fase de la actividad, se explican las características del lenguaje figurado, ejemplificándolas con textos de los poetas mencionados en el artículo. Esto crea en el estudiante la percepción más consistente de la información. Como una forma de aplicar la información adquirida, se le pide al estudiante practicar la creación en italiano de frases en sentido figurado a partir de palabras dadas. La tercera fase de la actividad propone el reforzamiento de lo aprendido con base en la escucha de cuatro canciones que hablan de Milán. El estudiante puede escoger una de esas canciones y realizar una de las dos tareas finales propuestas en la actividad:

la adaptación de la canción elegida para la Ciudad de México. También puede optar por el desarrollo de una poesía para esa ciudad.

La realización de la actividad cuenta con un plazo de tiempo suficiente para las revisiones y el intercambio de experiencias en el aula. Así, el enseñante puede observar las fases del proceso de escribir y articularlas en una dinámica de colaboración.

Esta actividad integra el enfoque funcional por lo que toca al trabajo con modelos de escritura, pero se cimenta principalmente en el enfoque procesual, sugiriendo un trabajo creativo basado en las motivaciones y puntos de vista de los estudiantes.

La evaluación se centra en la integración de saberes: en lo que toca al *saber ser*, se valora la capacidad del estudiante para trabajar en grupo, la tolerancia hacia las opiniones de su compañero y la creatividad en el desarrollo de los ejercicios. En relación con el *saber aprender*, el estudiante pide a compañeros y profesor explicaciones pertinentes y dirigidas a la resolución de dudas y problemas, usa los diccionarios a disposición como recursos útiles para ampliar su vocabulario y afinar su propia competencia lexical, menos influida por la lengua materna en este nivel del curso. Por lo que toca al *saber hacer*, el estudiante identifica las expresiones metafóricas en un texto poético o de prosa poética, comprende su significado y sabe traducirlo al lenguaje literal. Asimismo, usa adecuadamente el léxico para producir un texto coheso y coherente. La evaluación que se propone es entre pares (coevaluación), por medio de la presentación del trabajo final a los compañeros, los cuales expresarán comentarios y sugerencias al respecto. La autoevaluación está dirigida, sobre todo, a la valoración de los puntos críticos al realizar la tarea. La heteroevaluación es en dos sentidos: por una parte, el profesor evaluará la corrección formal y lexical, la creatividad y los contenidos, que deberán ser pertinentes y coherentes con el trabajo desarrollado. Por otra parte, los estudiantes podrán evaluar con base en una rúbrica, oralmente o por escrito, la actividad didáctica propuesta por el profesor.

5. CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, hemos querido presentar un cuadro que recupera gráficamente los elementos y las relaciones que integran esta propuesta de formación docente:

La figura presenta el abordaje complejo dado a la escritura, el cual lleva a reflexionar sobre la igualmente compleja labor del docente, cuyo tratamiento debe ser afrontado no con fórmulas, recetas o planteamientos dogmáticos, sino a través de la problematización de situaciones que el estudiante-docente vivirá o incluso ya vive durante su formación como enseñante de LE. Creemos que el trabajo del profesor de los estudiantes-docentes consiste en ofrecer condiciones que propicien la indagación, el debate y la asociación pertinente de los aspectos teóricos con la experiencia en el aula. El logro de estas condiciones y su traducción en conceptos, metas de enseñanza e itinerarios didácticos por parte de los estudiantes-docentes permiten suponer, con un razonable margen de confianza, que los futuros profesores han desarrollado una actitud crítica y reflexiva sobre su quehacer. Por supuesto corresponderá a ellos, individualmente, decidir si esa actitud es un elemento imprescindible en su labor docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARRÁN SANTIAGO, Manuel; GARCÍA GARCÍA, Mercedes (2010): “El proceso de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 22, 15-32.
- BORIES, Catherine; DETTMER, Martin; PALACIOS, Beatriz (2002): *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- BUNGE, Mario (1980): *Epistemología*, Madrid, Ariel.
- CALVI, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini*, Milán, Guerini.
- CASSANY, Daniel (1993): *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1994): *Ensenyar lengua*, Barcelona, Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid, Instituto Cervantes.
- DA SILVA, Helena; SIGNORET, Aline (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.
- DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill.
- GARCÍA-SANTA CECILIA, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco Libros.
- HERNÁNDEZ VILLA, Giovanna; PORRAS PULIDO, Juan (2009): “La innovación curricular en la enseñanza de lenguas: el caso del Departamento de Italiano del CELE de la UNAM”, en *Memorias del I Foro Internacional de Educación*, Universidad Autónoma Chapingo, DVD, ISBN 978-607-12-0072-3.

- KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena (1993): *La escuela y los textos*, México, Santillana.
- KRUELL, Gabriel (2010): *No al razzismo in Italia*, México (mimeo).
- LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, vol. 1*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio (2005): Construir el currículo global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento, Málaga, Aljibe.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2010): “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 124, 69-92.
- OLIVA GIL, José (1996): *Crítica de la razón didáctica*, Madrid, Playor.
- RICŒUR, Paul (1999): *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- SOLARI, Renée (2010): *Milano, città da amare*, México (mimeo).
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1945): *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM.
- ZAMUDIO, Celia (2008): *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*, México, INEE.