



Universidad de Valladolid

**MASTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MASTER

**“UNA HISTORIA EN COMÚN: LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA Y
SUS BENEFICIOS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL AULA DE
SECUNDARIA”**

ÁLVARO MUÑOZ TRANCÓN

Dirigido por:

Dra. María Antonia Mezquita Fernández

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

Vº Bº:

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 1 |
| 1. Perspectivas para el estudio de la importancia de la expresión escrita..... | 6 |
| 2. Estrategias para la enseñanza de expresión escrita en lengua inglesa..... | 9 |
| 2.1. “Comic Web” o <i>Playcomic</i> | 9 |
| 2.2. Escritura de blogs..... | 12 |
| 2.3. Talleres de escritura creativa y literaria..... | 14 |
| 3. Proyecto de la “historia en común” y sus ventajas pedagógicas..... | 17 |
| 3.1. Objetivos..... | 17 |
| 3.2. ¿Por qué es necesario implantar este proyecto en los centros de Secundaria?..... | 17 |
| 3.3. Un modelo a seguir: la expresión escrita en el Colegio Ayalde..... | 23 |
| 3.4. Proyecto de la “historia en común”. Fase I: formación previa..... | 29 |
| 3.4.1. Planificación previa..... | 29 |
| 3.4.2. Conocimientos teóricos y actividades..... | 30 |
| 3.5. Proyecto de la “historia en común”. Fase II: proceso de escritura de la historia..... | 43 |
| 3.5.1. Planificación previa..... | 43 |
| 3.5.2. Información previa..... | 43 |
| 3.5.3. Planificación de la historia..... | 44 |
| 3.5.4. Elaboración de la historia..... | 44 |
| Conclusiones..... | 49 |
| Referencias bibliográficas..... | 53 |
| Anexos..... | 55 |

INTRODUCCIÓN

La escritura, en cualquier lengua, resulta un elemento fundamental de comunicación y, a la vez, se constituye como uno de los principales modos de transmitir la cultura de generación en generación. Al igual que en la expresión oral existen diversos registros que nos permiten expresarnos en diferentes contextos, en el campo de la expresión escrita hay múltiples grados de formalidad que son aplicables a todo tipo de formas de escritura, desde una sencilla nota garabateada con prisa en un papel a una obra literaria, que exige un elevado dominio de la lengua.

No es necesario conocer en profundidad el sistema educativo actual en España para darse cuenta de que la importancia que se le otorga a la expresión escrita en lengua extranjera en la Educación Secundaria y Bachillerato es menor que la que se le da a otros aspectos como la gramática, la comprensión lectora o la comprensión oral. En la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, la expresión escrita es, pues, junto con la expresión oral, la gran olvidada dentro de las programaciones didácticas. La diferencia es que en los últimos años la importancia de la expresión oral está aumentando progresivamente debido a la relevancia que posee la competencia comunicativa dentro del Currículo de ESO y Bachillerato, mientras que la expresión escrita no se fomenta de igual manera. La razón es, tal vez, que se tiende a identificar la competencia comunicativa con la producción oral, cuando engloba también la producción escrita. Es cierto que la comunicación oral en lengua extranjera se percibe como más útil que la escrita para interactuar con hablantes nativos de dicha lengua en un gran número de contextos, pero no debemos olvidar que la expresión escrita nos permite desde escribir un e-mail a un amigo que no habla español hasta redactar una carta formal para solicitar un puesto de trabajo en el extranjero.

Con lo anterior no se está obviando el hecho de que en muchos centros de Secundaria existen actividades encaminadas a trabajar la expresión escrita, tales como talleres de escritura o concursos literarios, pero estas, exceptuando los centros bilingües, pocas veces se realizan en

una lengua extranjera como el inglés o el francés. Dichas actividades se enmarcan normalmente en el Plan de Fomento de la Lectura, ya que las habilidades para producir textos escritos van indefectiblemente ligadas a la capacidad para leer y comprender estos. Un estudiante de lengua extranjera que disfrute leyendo obras literarias, revistas o periódicos en la lengua que está estudiando enriquecerá su vocabulario, aprenderá nuevas estructuras y expresiones y aplicará estos nuevos conocimientos a la producción de cualquier texto escrito que deba llevar a cabo, ya sea en un contexto académico o fuera de él. Este proceso también sucede en el caso de la propia lengua materna.

Centrándonos en el área de inglés, sería muy conveniente que los Departamentos de Inglés de cada centro promovieran actividades dentro y fuera del aula encaminadas a fomentar la expresión escrita en lengua inglesa. No es suficiente con los ejercicios de *writing* que contienen los libros de texto, aunque pueden servir para que el alumno comience a aprender a expresarse en inglés a un nivel elemental. Existen asimismo una serie de justificaciones que pueden esgrimirse a la hora de defender la importancia de promover la expresión escrita en lengua inglesa, y que se constituyen como los argumentos básicos del proyecto que se desarrollará en este Trabajo Fin de Máster.

En primer lugar, hemos de remitirnos al BOE, y en particular al Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el Anexo I de este documento se hace mención a la competencia en comunicación lingüística y, dentro de este apartado, se dice que el alumno debe ser competente a la hora de comprender y escribir distintos tipos de textos con distintas intenciones comunicativas y creativas (686). Dicho componente creativo es fundamental a la hora de producir textos escritos, como veremos en el apartado de estrategias para la enseñanza de la expresión escrita en lengua inglesa. En la misma página se recoge que esta competencia implica, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse, enriqueciendo de este modo las relaciones sociales, y desenvolverse en diferentes contextos. Hay que tener en cuenta, no

obstante, que lo anterior se manifiesta a través de distintos nivel de dominio y formalización, especialmente en el caso de la lengua escrita. En efecto, la comunicación también se da a través de la escritura, de acuerdo con lo apuntado anteriormente. Si los alumnos son capaces de escribir textos sencillos en inglés, podrán comunicarse con infinidad de personas que dominen o estén aprendiendo el mismo idioma a través de las redes sociales o del correo electrónico, lo que abre para ellos un mundo de posibilidades para empaparse de otras culturas y formas de pensar. Naturalmente, no podemos pretender que nuestros estudiantes escriban desde el principio textos perfectamente coherentes y cohesionados y que dominen los diferentes grados de formalidad. El proceso es lento, como lo es la propia adquisición de la lengua extranjera, y es necesario ir paso a paso.

Más adelante, en el apartado de lengua extranjera, se señala que el bloque 2 (leer y escribir) incluye los procedimientos necesarios para desarrollar la competencia discursiva en el uso escrito (742), aunque en la práctica esto no se fomenta como debiera. Del mismo apartado (742 y 743) podemos extraer también la importancia de la expresión escrita para alcanzar las competencias de tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística y autonomía e iniciativa personal. El papel dejó hace varios años de ser el soporte más extendido para la escritura. Actualmente, el gran desarrollo de los medios de comunicación e informáticos permite, por ejemplo, escribir un blog personal y compartirlo con todo el mundo de inmediato. Por otra parte, en un mundo cada vez más globalizado resulta indispensable conocer más idiomas que la propia lengua materna para interactuar con personas de otros países, de forma oral o por escrito. Respecto a la competencia cultural y artística, el hecho de ir poco a poco dominando una lengua extranjera permite escribir textos cada vez más complejos, incluyendo textos literarios. Muchas personas escriben en su lengua materna pequeñas historias que ellos mismos inventan como entretenimiento, y algunas de ellas escriben incluso textos más elaborados, como relatos, cuentos cortos o novelas completas. ¿Por qué no

escribir también este tipo de obras en lengua extranjera? Esta idea se tratará con mucha más profundidad a lo largo de este Trabajo Fin de Máster.

Por último, es necesario destacar que el hecho de escribir textos en lengua extranjera no tiene que ser una obligación impuesta por el profesor, sino que es perfectamente plausible que el alumno decida, de manera autónoma, plasmar por escrito lo que imagine. Si además se incentiva su creatividad a través de concursos literarios organizados por el propio centro, dicho alumno estará sin duda mucho más motivado y querrá seguir escribiendo.

En los objetivos generales del Currículo se hace mención explícita a que los alumnos deben ser capaces de utilizar adecuadamente los recursos de cohesión y coherencia cuando deban escribir textos sencillos, que pueden tratar sobre temas muy diferentes y tener diversas finalidades (743), aunque dichos textos pueden volverse más complejos a medida que el alumno vaya dominando la lengua extranjera.

En segundo lugar, además del Real Decreto citado, existen otros documentos que también sitúan a la expresión escrita al nivel del resto de las actividades comunicativas de la lengua inglesa, como el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas)¹, el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) y el PEFPI (Portfolio Europeo para los Futuros Profesores de Idiomas)². Por lo tanto, el hecho de no trabajar la expresión escrita en el aula de inglés, o hacerlo de manera insuficiente, contraviene no solo la legislación educativa española, sino también las directrices europeas en relación a la enseñanza de idiomas.

Más allá de los argumentos hasta ahora expuestos, en el plano estrictamente personal he de decir que la expresión escrita en general siempre me ha interesado especialmente debido a mi afición a la escritura. En parte por este motivo y en parte también por mi interés por la enseñanza de la lengua inglesa decidí enfocar mi Trabajo Fin de Máster hacia el modo de

¹ Consejo de Europa: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya, Madrid, 2003.

² Newby, David et al., *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*. Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa, 2007.

fomentar la expresión escrita en el aula de inglés en Secundaria. A lo largo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, los profesores y profesoras que nos han impartido las diferentes asignaturas, y destaco entre estas las de Expresión Oral y Escrita en Lengua Inglesa, Metodología y Didáctica de la especialidad, nos han insistido a menudo en que todas las destrezas y habilidades comunicativas deben tener una importancia similar en el aula de lengua extranjera. Es necesario, por lo tanto, promover la expresión escrita en inglés entre el alumnado de ESO y Bachillerato para situarla al mismo nivel que el resto de actividades comunicativas de la lengua inglesa. Una buena formación en esta destreza permitirá a los alumnos comprobar que aprender inglés tiene más utilidades de las que imaginan, por lo que su motivación y ganas de aprender aumentarán. Al mismo tiempo, la motivación de los docentes será también mayor al observar que sus alumnos realmente se interesan por lo que están aprendiendo, y en consecuencia tratarán de promover un mayor número de actividades en la misma línea que involucren al máximo número posible de alumnos del centro.

1. PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Existen una serie de enfoques desde los que puede abordarse la necesidad de otorgar más importancia a la expresión escrita en lengua inglesa. Estas tres perspectivas están recogidas en el capítulo 1 del libro de Salvador Mata, *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, y son las siguientes:

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico es posible afirmar que la lengua escrita se diferencia de la oral en varios aspectos, entre los que se incluyen: estructuras sintácticas y semánticas más complejas, el uso de la voz pasiva, información con sentido completo, mayor cohesión y coherencia y un mayor nivel de organización de las ideas, lo cual provoca que el sujeto tenga que utilizar diferentes estrategias cognitivas. De ello se deduce que la lengua escrita es más elaborada y exige un mayor dominio de varios aspectos de la misma por parte del aprendiz. Por lo tanto, el énfasis que ponen los nuevos métodos educativos de la enseñanza de idiomas en la interacción oral tiene sentido si se busca que el alumno interiorice en primer lugar las estructuras básicas de la lengua a través de su uso en contextos lingüísticos más o menos “reales” (o recreados de la manera más cercana a la realidad), para después adentrarse en profundidad en la escritura de textos complejos.

Otra perspectiva surge de la Psicolingüística, desde la que se puede abordar también la distinción entre la lengua oral y la escrita siguiendo varios enfoques. Si tenemos en cuenta el modo de adquisición, la lengua escrita se aprende siempre de manera consciente, a través de una formación adquirida en la escuela, mientras que la lengua oral se puede adquirir a través de la comprensión oral (en contextos reales o a través de películas, series, etc.) y la participación en actividades comunicativas bien planificadas dentro del aula o interaccionando en inglés con personas de otros países. Naturalmente, se puede mejorar en cierto modo la competencia escrita a través de la actividad lectora, como vimos anteriormente, pero no es un proceso de adquisición como tal, sino de aprendizaje de estructuras y las características concretas de estilos

y registros. Desde el punto de vista del modo de producción encontramos que la lengua oral, por su inmediatez, no permite poner en marcha lo que Salvador Mata llama los “procesos cognitivos” del alumno (Salvador Mata, 1997: 22); en otras palabras, el alumno no tiene apenas tiempo para reflexionar mientras habla, por lo que suele cometer más errores, y más en una lengua que no domina bien. Este problema no sucede en el caso de la lengua escrita. Por supuesto, se pueden cometer errores, pero estos serán más ortográficos que sintácticos, ya que el estudiante tiene tiempo para pensar en cómo estructurar el discurso a todos los niveles. Finalmente, es necesario centrarse en los aspectos de contenido. El tema sobre el que tengan que escribir los alumnos determinará el tiempo que tardarán en terminar la composición, la complejidad de la misma y su estructuración. Lo mejor, posiblemente, es darles a elegir el tema sobre el que quieren escribir, siempre que sea posible. De este modo se posibilita el hecho de que pongan a funcionar a pleno rendimiento su imaginación y puedan distribuir como deseen el tiempo que les llevará escribir el texto, y también evitamos hacerles escribir sobre un tema demasiado complejo para su nivel o del que tal vez sepan poco o nada. Esto último es lo que suele ocurrir en el caso de los ejercicios de *writing* de muchos libros de texto, que tratan asuntos relacionados con el medio ambiente, con personajes que en su día fueron conocidos o con elementos culturales que son ajenos a la mayoría del alumnado.

Un último punto de vista es el de la Psicopedagogía. Apunta Salvador Mata en su libro, citando a Perera, que “la escritura es en sí misma un agente poderoso en el proceso de desarrollo del lenguaje” que permite al que usa la lengua “deliberar, revisar y corregir, sin la presión por parte de los compañeros de conversación” (Salvador Mata, 1997: 35), pues en la escritura de textos están implicados el saber interpersonal, el saber conceptual y el saber lingüístico. No basta con tener nociones de composición literaria o dominar los principios básicos de coherencia y cohesión textual, sino que la capacidad para imaginar situaciones nuevas y la propia experiencia personal del alumno son factores de suma importancia. Por otra parte, existe una relación entre el dominio de la lengua escrita y factores académicos y

socioculturales. El grado de dominio de la lengua escrita que manifiesta un sujeto “es un signo de su nivel cultural y social” (Salvador Mata, 1997: 36). Haciendo una fórmula muy simple, podríamos decir que, en cualquier lengua, cuanto más se lee mejor se escribe, por las razones aducidas con anterioridad, y dado que está demostrado que la afición a leer y escribir mejora ciertas capacidades cognitivas, como la memoria o la asociación de ideas, es probable que aquel alumno que lee y escribe por placer obtenga mejores resultados académicos en asignaturas del campo de las Humanidades que aquellos que no lo hacen nunca, teniendo en cuenta que todas estas materias se evalúan en su totalidad o en parte por escrito. Lo anterior también puede aplicarse a la asignatura de Inglés, ya que en todos los exámenes en ESO y Bachillerato suele haber un ejercicio de *writing*. En cuanto a los factores socioculturales, un buen dominio de la expresión escrita en inglés puede abrirnos las puertas del mundo laboral, incluso en profesiones que quizá no habíamos considerado antes: corrector de textos traducidos, gestor de relaciones internacionales en una multinacional, escritor de artículos para un medio de comunicación británico o americano, etc. Para cerrar este apartado, me parece oportuno citar el párrafo con el que Salvador Mata concluye el capítulo 1:

El profesor/a de Inglés “debe guiar al alumno en el proceso de verbalización de la experiencia estética y en la percepción de la belleza literaria. La lectura creativa y la composición aparecen, así, como medios privilegiados en la tarea de ayudar al alumno a asimilar el contenido cultural y expresar eficazmente su mundo interior” (Salvador Mata, 1997: 38).

2. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA

Existen una serie de métodos que pueden emplear los profesores de Inglés en el aula o fuera de la misma para mejorar la expresión escrita de sus alumnos en dicha lengua. Lejos de ser alternativas únicas, pueden complementarse entre sí y con el proyecto de la “historia en común” que propongo en este Trabajo Fin de Máster; de hecho, es recomendable que así sea, ya que estos métodos ayudarán a los alumnos a tener unas bases de expresión escrita en lengua inglesa más sólidas de cara al proceso de elaboración de la historia.

2.1. “COMIC WEB” O *PLAYCOMIC*³

Se trata de un proyecto desarrollado por Antonio Muñoz Germán, un reconocido creador de materiales didácticos en soporte digital. La página web en la que se detalla puede consultarse en castellano y en inglés⁴, lo cual no es casual, porque lo que se pretende es desarrollar la expresión escrita (también la oral, aunque en menor medida) de los alumnos tanto en castellano como en inglés. El objetivo es que los alumnos, mediante un conjunto de juegos de dificultad variable, interactúen con una serie de historias creadas en forma de cómic, y que a partir de estas creen sus propias historias utilizando un grupo de personajes, escenarios y situaciones predefinidas, ya sea en forma de cómic, con viñetas, o de narración. En la misma web puede consultarse una completa guía didáctica del proyecto, que se divide en objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los objetivos más interesantes que se persiguen son los siguientes:

adquirir la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito de forma eficaz en situaciones habituales de comunicación; aumentar el vocabulario útil y necesario; producir textos orales y escritos a través de los cómics y las historias; apreciar el valor de la lengua como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento

³ Muñoz Germán, Antonio. “Guía didáctica”. *Playcomic*, ed. ntic.educación.es. Último acceso: marzo 2012.

⁴ <http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/documentacion/guiadidactica.pdf>

favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales y desarrollar de la creatividad, fantasía e imaginación (Muñoz Germán: 2009, 3).

Estos son sin duda objetivos ambiciosos, pero perfectamente alcanzables. En cuanto a los contenidos, los que nos interesan de cara a desarrollar la expresión escrita son:

el uso progresivamente autónomo de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas cotidianos; la producción escrita de descripciones, narraciones, diálogos inmersos en los cómics y las historias, teniendo en cuenta los elementos de cohesión y coherencia; el uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación; expresar ideas que requieran el uso de diferentes tiempos verbales y la valoración de la corrección formal en la producción de mensajes escritos (Muñoz Germán: 2009, 4).

Desde el punto de vista metodológico, *Playcomic* tiene diversas orientaciones, entre las cuales está el hecho de que se trata de un *software* abierto que puede ser usado en varias sesiones y que permite guardar los progresos de los alumnos. Por otra parte, se puede utilizar en las sesiones de grupo completo a través de la pizarra digital, que actualmente ya se ha implantado en muchos centros educativos, y permite además imprimir los cómics que realicen los alumnos para exponerlos o usarlos en clase en actividades de comprensión lectora. En cuanto a los principios metodológicos, *Playcomic* se enmarca dentro de la teoría del aprendizaje significativo, pues se puede establecer un paralelismo claro entre los personajes y la trama de las historias y el contexto de los adolescentes, lo cual les ayuda a sentirse identificados con las mismas y sustenta su aprendizaje en una base sólida y que les resulta familiar. Igualmente, se busca que los alumnos “adquieran la capacidad de transmitir una idea, situación, historia o diálogo al plano escrito adquiriendo destrezas comunicativas e integren como propias expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas cotidianos” (Muñoz Germán: 2009, 6). Además de lo anterior, se hace mención a que los cómics tienen diversos niveles de dificultad para adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada alumno, a la motivación que crea en ellos (aspecto que se tratará con posterioridad) y a lo accesible y sencillo que resulta el manejo del propio programa. Por último, se proporciona una pequeña lista de criterios de evaluación

que el profesor debe seguir a la hora de valorar el trabajo de sus alumnos con *Playcomic* cuando estos tengan que escribir sus propias historias, como la corrección gramatical, el léxico, la organización coherente de la trama, la profundidad de la misma, la creatividad y la capacidad de iniciativa.

La puesta en práctica de esta estrategia resulta tremendamente útil en el primer ciclo de la ESO y también en 3º de Diversificación, porque su puesta en escena y su estética de cómic atraen sobremanera la atención de los alumnos de dichos niveles. Teniendo en cuenta el hecho de que el nivel de dificultad de los juegos se adapta al ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes, y que en conjunto no son demasiado exigentes, se logra evitar que se frustren y pierdan interés. Al contrario, lo que se consigue es que la motivación de los alumnos sea muy alta, porque se tratan temas muy cercanos a ellos y porque el propio desarrollo de la actividad supone una marcada ruptura con la rutina de las clases de Inglés tradicionales, lo cual no quiere decir que se deje de aprender gramática o léxico, solo que la manera de aprenderlos es muy diferente. El motivo de esto último es que “la enseñanza de la gramática debe estar integrada en la enseñanza de la lengua, por cuanto aquella tiene una conexión funcional con el resto de habilidades lingüísticas” (Salvador Mata, 1997: 139).

Es rechazable, por tanto, “la enseñanza de la gramática por sí misma” (Salvador Mata, 1997: 139). Dicha ruptura con la rutina tiene mucho que ver con el uso de las nuevas tecnologías, que deben implementarse de forma decidida entre los principios metodológicos de los profesores de Inglés de Secundaria, como han venido remarcando la mayoría de los profesores del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas desde el comienzo del mismo a quienes vamos a ser los futuros docentes. Dado que los adolescentes suelen pasar buena parte de su tiempo de ocio delante del ordenador, es una buena idea acercar también las posibilidades de la informática al aula de Inglés para que sigan divirtiéndose, pero a la vez aprendiendo.

2.2. LA ESCRITURA DE BLOGS

Hace algunos años, aprovechando el auge que experimentó la creación de blogs en Internet, se comenzó a utilizar esta estrategia en varios centros de Secundaria de toda España. Las razones hay que buscarlas en lo sencillo que resulta escribir y publicar un blog en la red, pues prácticamente cualquier persona que sepa navegar por Internet y tenga alguna idea interesante sobre la que escribir puede crearse uno de manera gratuita. Además, permiten expresarse con total libertad y, sobre todo, posibilitan que todo el mundo pueda leerlos y comentar con el autor sus puntos de vista, aprender algo nuevo o sencillamente leer las entradas publicadas sobre algún tema de su interés. La idea no consiste en que cada alumno escriba un blog por sí mismo, sino que se trata de crear uno que englobe a todos los alumnos y profesores de un determinado grupo, asignatura o incluso centro, si el proyecto es más global. La mejor opción en el caso de la asignatura de Inglés es la puesta en marcha de un blog en el que se traten varios aspectos de la asignatura (cultura inglesa, ejercicios de gramática y fonética, noticias en inglés, pequeños relatos, etc.) y que esté abierto a todos los alumnos y profesores de la misma, en un solo curso o, mucho mejor, en todos los cursos de la ESO y Bachillerato.

La participación de los profesores es importantísima, porque si los alumnos ven que los profesores escriben asiduamente y se implican con la iniciativa, ellos también querrán seguir su ejemplo y contribuir con nuevas entradas. Para que este proyecto tenga éxito es fundamental no considerarlo un mero pasatiempo o abandonarlo a mitad de curso. Lo ideal sería hacer del blog una herramienta de aprendizaje del inglés, pero no un aprendizaje individual, sino cooperativo, compartiendo conocimientos con el resto de los “blogueros” y contribuyendo a mantenerlo actualizado. Por ejemplo, los profesores pueden pedir a los alumnos que publiquen sus redacciones en el blog para que todos puedan leerlas, e incluso pueden corregirlas al instante. También pueden publicar entradas con ejercicios de refuerzo o con noticias que quieren que lean los alumnos. Estos, por su parte, pueden desarrollar su creatividad y mejorar su expresión escrita en lengua inglesa escribiendo y publicando relatos breves o entradas sobre temas de

actualidad que sean de su interés, o sobre la propia vida diaria en el centro. Con esta estrategia, además de fomentar el uso de las TIC, cuya importancia ya se ha señalado anteriormente, se consigue poner en funcionamiento un cierto componente de cooperación entre iguales e intergeneracional (entre alumnos y profesores y alumnos de diferentes edades), algo de cuya importancia también nos han hablado a lo largo de este Máster en asignaturas como Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Metodología y Evaluación y Didáctica de la especialidad. Lo que permite esta cooperación son los comentarios que cualquier seguidor del blog puede realizar en cualquiera de las entradas y que pueden ser elogios, correcciones, críticas constructivas o comentarios para generar un debate, todo ello siempre desde la tolerancia y el respeto a las opiniones de los demás. Los propios profesores ejercerían un cierto control sobre el blog para eliminar cualquier comentario inadecuado y velar por el buen funcionamiento del mismo a todos los niveles.

Un buen ejemplo de la implementación de este proyecto en un centro de Secundaria la encontramos en el blog del IES Parque de Lisboa, de Brunete, Madrid, que quedó segundo clasificado en el IV Premio “Espiral Edublogs 2010”, galardón que premia a los mejores blogs realizados en colegios e institutos de toda España. En este blog,⁵ creado el 23 de octubre de 2007, se pueden encontrar desde redacciones hechas por los alumnos hasta noticias del propio centro, pasando por ejercicios de pronunciación, comprensión oral y gramática y enlaces a blogs similares de otros centros educativos españoles.

En la universidad se han llevado a cabo proyectos de escritura de blog en inglés que también funcionarían bien en Secundaria y Bachillerato. En la propia Universidad de Valladolid, en la asignatura de Inglés Instrumental II del Grado en Estudios Ingleses, se publicaron en marzo de 2011, en forma de entradas de blog, las composiciones resultantes de una actividad de escritura creativa.⁶ Esta consistía en la propuesta inicial por parte de la

⁵ <http://englishinbrunete.blogspot.com>

⁶ Mezquita Fernández, María Antonia, “Reading and Writing (Academic English)”, Universidad de Valladolid, Inglés Instrumental II, 2010. Último acceso marzo 2012. <http://inglesinstrumentaluva.wordpress.com>

profesora de varias palabras al azar de las cuales los alumnos habían de elegir varias, y a continuación estos últimos, individualmente, debían escribir unos relatos breves con la única condición de utilizar todas las palabras propuestas. El uso del blog se justifica en este caso porque permite compartir las historias con el resto de los alumnos y con todo aquel que quiera leerlas a través de la web. Esta actividad podría aplicarse en Bachillerato o en grupos de 4º de ESO que tengan un buen nivel de inglés en general, porque requiere un cierto nivel de capacidad creativa y de dominio de la lengua. La parte positiva es que obliga a los alumnos a inventar una historia prácticamente desde cero, pero a la vez les hace esforzarse para ver cómo integran las palabras propuestas en la misma, lo cual supone un elevado componente motivacional y, a la vez, es una práctica de la expresión escrita bastante exigente.

2.3. TALLERES DE ESCRITURA CREATIVA Y LITERARIA

Este tipo de talleres están normalmente asociados al contexto universitario, y son mucho más habituales los ofertados en castellano que los que se ofrecen en inglés. La razón es que el nivel de dominio del castellano que se les presupone a los universitarios es lógicamente mayor que el que poseen la amplia mayoría de los alumnos de Secundaria, y también que el interés por la escritura creativa es manifiestamente más elevado entre quienes ya están cursando alguna carrera relacionada de alguna manera con la literatura (aunque no es imprescindible) que entre adolescentes cuyos focos de interés principales no suelen tener que ver con lo literario, pero siempre podemos encontrar excepciones. En el caso del Inglés, más allá de actividades específicas propuestas por los departamentos universitarios de la especialidad, no se presta demasiada atención a la expresión escrita, tal vez por falta de demanda o por la percepción de que la escritura literaria en una lengua que no se domina a la perfección puede resultar difícil.

En el caso de Secundaria y Bachillerato, estos talleres se podrían proponer como actividades extraescolares, con una distribución horaria de tres horas a la semana repartidas en dos sesiones de 90 minutos, pero organizadas por niveles: uno para el primer ciclo de la ESO,

otro para el segundo y otro para Bachiller, de manera que cada uno de ellos se adaptara a los conocimientos de léxico, organización textual y gramática del grupo correspondiente. Además, para que fueran realmente útiles, la expresión escrita en el aula de inglés debería adquirir una importancia mucho mayor de la que tiene. De nada sirve proporcionar a los alumnos claves para escribir mejor y proponer prácticas de escritura creativa si estos apenas saben redactar un texto literario sencillo, cuidando el lenguaje y estructurando la composición adecuadamente.

En cuanto al contenido que se impartiría en estos talleres, un buen modelo a seguir sería el programa “taller de escritores”, diseñado por McArthur y otros en 1993 y que Salvador Mata recoge en su libro.⁷ Está pensado para integrarlo en la programación docente de cada curso, pero también se puede simplificar y adaptar a sesiones fuera del horario lectivo. En el libro se citan cuatro aspectos fundamentales:

1. Plan diario de clase: se divide a su vez en cuatro actividades. La primera sería un “chequeo rápido del estado de la clase”, que consiste en que “el profesor observa qué está haciendo cada alumno o qué está planificando hacer en el día”, lo cual le permite “identificar a aquellos alumnos que necesitan ayuda y comprobar el progreso diario” (Salvador Mata, 1997:94). La segunda actividad consiste en llevar a cabo sesiones teóricas para enseñar habilidades y conocimientos específicos de diversas maneras. La tercera, que ocuparía unos dos tercios del tiempo total, se dedica a que los alumnos escriban lo que tenían planeado o lo que les ha pedido el profesor (narraciones, descripciones, autobiografías, poemas etc.), con la ayuda individualizada de este. La última actividad se basa en “intercambiar trabajos y discutir los trabajos realizados en el día.” (Salvador Mata, 1997:94)

2. Diálogo profesor-alumno. Se trata, por un lado, de “apoyar y ampliar lo que los alumnos son capaces de hacer por sí solos” y, por otro, de “ayudar a los alumnos a reflexionar y hacerse más conscientes de sus propios procesos de escritura.” (Salvador Mata, 1997:94) El

⁷ Salvador Mata, Francisco. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 1997.

profesor se encarga de guiar a los alumnos, fomentar la autorreflexión sobre lo que han escrito, proponer nuevas composiciones, etc.

3. Intercambio y publicación. Los alumnos intercambian los borradores de sus escritos al final de la sesión y comentan los mismos con sus compañeros para tratar de mejorarlos. Una vez que se terminan, se procede a su “publicación”, que no es más que exponer al público la composición final, por ejemplo a través de un blog. De este modo el profesor se asegura de que los alumnos tratarán de cuidar la presentación y los aspectos de contenido de sus escritos.

4. Escritura para finalidades diversas y con diferentes formas. Se persiguen varios objetivos: “ampliar las habilidades” de los alumnos; “mantener la motivación” e “integrar la escritura con otros aprendizajes.” (Salvador Mata, 1997:95)

3. PROYECTO DE LA “HISTORIA EN COMÚN” Y SUS VENTAJAS PEDAGÓGICAS

3.1. OBJETIVOS.

El objetivo fundamental es mejorar la expresión escrita en inglés en el aula de Secundaria de una manera instructiva, colaborativa, motivadora, sin un gran peso teórico e integrándola con el resto de las actividades comunicativas de la lengua inglesa, es decir, otorgándole la misma importancia que al resto de ellas. De este se derivan una serie de objetivos secundarios, como fomentar el trabajo en equipo, mejorar el clima de aula y aumentar la motivación del alumnado, integrando en todo caso el uso de las TIC.

3.2. ¿POR QUÉ ES CONVENIENTE IMPLANTAR ESTE PROYECTO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA?

De lo expuesto en la introducción se desprende que la importancia académica que se le otorga a la expresión escrita en lengua inglesa en la ESO y el Bachillerato tiende a ser en muchos casos escasa. Esto no quiere decir, sin embargo, que a los alumnos no les interese aprender a expresarse mejor por escrito en inglés. Algunos de ellos escriben textos en castellano por voluntad propia, de modo que ¿por qué no hacerlo también en inglés? Con estas ideas en mente, decidí comprobar de un modo empírico y con la exactitud de la estadística cuál era el estado real de la cuestión. Para ello, elaboré una breve encuesta sobre la expresión escrita en castellano y en inglés (ver anexo 1) y se la realicé a los grupos de 2º de ESO, 4º de ESO y 2º de Bachillerato a los que tuve la ocasión de impartir clase en el IES María Moliner de Laguna de Duero durante las prácticas docentes que forman parte del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El alumnado de este centro es muy homogéneo, por lo que la previsión inicial era que los resultados de la encuesta no variasen demasiado entre los alumnos de un mismo grupo. Uno de los objetivos era que los alumnos no se sintieran presionados a la hora de responder y, para lograrlo, insistí mucho en que fueran totalmente

sinceros en sus respuestas. Además, la encuesta era totalmente anónima; los únicos datos personales que se les solicitaban eran su sexo, su edad y el curso en el que se encontraban.

El motivo de incluir la distinción de género era comprobar si era cierta la creencia de que las adolescentes prestan mayor atención a la escritura que sus compañeros de género masculino, ya que tradicionalmente la escritura de diarios donde poder expresar los pensamientos íntimos ha estado mucho más ligada a las mujeres, y no tanto a los hombres, que por un motivo u otro preferirían exteriorizarlos de otro modo o guardárselos para sí. Lógicamente, tal hipótesis no es más que una generalización, pero no estaba de más comprobar si carecía o no de fundamento. Entrando ya en los resultados de la encuesta, los expondré deteniéndome en cada pregunta:

1-¿Consideras que la expresión escrita es una parte importante del aprendizaje del inglés?

En 2º de ESO, un total de 18 alumnos de 23 (el 78%) respondieron afirmativamente, ya que consideraban que el dominio de la expresión escrita les permitiría comunicarse con gente de todo el mundo, enviar cartas formales para solicitar becas internacionales o puestos de trabajo en otros países, etc. De ellos, 10 eran chicas y 8 eran chicos. Solo 5 alumnos de 23 (el 22%) consideraron que hay aspectos más importantes, como la pronunciación o la expresión oral. 3 son varones y 2 son mujeres. No hay diferencias de género significativas en ninguna de las dos respuestas posibles; sí llama la atención, en cambio, la amplia mayoría que considera que la expresión escrita es tan importante como la pronunciación o la expresión oral.

En 4º de ESO, de un total de 23 alumnos, solo 3 consideraron que hay aspectos más importantes que la expresión escrita, lo que suma un 13% del total, frente al abrumador 87% que la considera fundamental. De estos 3 alumnos, 2 son mujeres. Los 20 restantes se dividen en 13 chicas y 7 chicos. Las diferencias de género tampoco son significativas en este caso, pero sí lo es el hecho de que la mayoría de alumnos que consideran que la expresión escrita en inglés es importante es aún mayor que en 2º de ESO.

Por último, en 2º de Bachiller, de un total de 14 alumnos (5 de 19 estaban ausentes cuando el grupo hizo la encuesta), 11 respondieron afirmativamente (78'5%, 8 mujeres y 3 varones) y solo 3 otorgaron mayor importancia a aspectos como la expresión oral y la pronunciación (21'5%, 2 mujeres y un varón). Estas cifras son prácticamente iguales a las obtenidas en el grupo de 2º de ESO, lo cual resulta significativo, pues demuestra que la importancia que los alumnos dan a la expresión escrita en lengua inglesa no varía con la edad ni con el nivel de formación. En cuanto al género, un 80% de las chicas respondieron afirmativamente, por un 75% de los chicos, por lo que no hay nada digno de comentar.

2-¿Escribes regularmente un diario, poemas, relatos breves o cualquier otro tipo de texto en castellano por placer?

En 2º de ESO, de 23 alumnos respondieron afirmativamente tan solo 5 (casi un 22%). De ellos, 4 son chicas (el 80%). 9 alumnos (5 mujeres y 4 varones) respondieron que no escribían ningún texto en castellano de forma regular, pero que les gustaría hacerlo si dispusieran de más tiempo libre. Son un 39% del total de la clase. Otros 9 alumnos, es decir, otro 39% (6 chicos y 3 chicas), manifestaron que no escribían ningún texto en castellano por placer ni querían hacerlo aunque tuvieran tiempo. Llama la atención la amplia mayoría de chicas que sí escriben algún texto en castellano, frente a solo un 20% de chicos, y el 66% de chicos que no los escriben ni querían escribirlos. Los datos también reflejan que los alumnos de esta edad (13-14 años) dedican poco o nada de tiempo a escribir por placer, pero sí muestran interés por hacerlo (14 de 23, un 61%).

En el grupo de 4º de ESO, 14 de 23 alumnos (un 61%) escriben algún texto en castellano en su tiempo libre. De ellos, 11 son mujeres y 3 varones (78'5% frente a 21'5%). A 4 alumnos les gustaría escribirlos si tuvieran más tiempo (3 chicas y un chico, es decir, un 75% frente a un 25%). A los 5 restantes (un 22% del total, 4 varones y una mujer) les parece una pérdida de tiempo el hecho de escribir por placer. De estos datos se desprende que los alumnos de esta edad (15-16 años) escriben mucho más en su tiempo libre que sus compañeros de 2º de

la ESO o les gustaría hacerlo (un 78% del total de la clase). La gran mayoría son mujeres, frente al 80% de los varones que no están interesados en dedicar su tiempo a escribir en castellano.

Por último, en 2º de Bachiller, de 14 alumnos 5 manifestaron que escribían regularmente textos en castellano (el 36%). 2 son varones y 3 son mujeres. 6 personas admitieron que no escribían ningún texto en dicha lengua, pero que les gustaría hacerlo (un 45% de la clase). Las 6 son chicas, lo cual hace un 100%. Los 3 alumnos restantes ni escriben por placer ni están interesados en hacerlo (2 chicos y una chica). El porcentaje de alumnos que escribe o querría escribir algún texto en castellano vuelve a ser abrumador (78'5%, similar al obtenido en la clase de 4º de ESO). El 81% de estos alumnos son mujeres, un porcentaje prácticamente igual al de las clases anteriores, lo cual reafirma la idea de que son ellas quienes muestran mayor interés por la escritura en lengua castellana.

3-¿Escribes algún tipo de texto en inglés además de los que debes hacer para clase?

En 2º de ESO, 9 alumnos (5 chicos y 4 chicas) de un total de 23 respondieron que sí, porque les ayuda a mejorar su nivel de inglés. Esto supone un 39% de la clase. Otros 9 alumnos (otro 39%) manifestaron que no tenían tiempo o consideraban que no tenían un nivel suficiente para hacerlo. 4 de ellos son mujeres y 5 son varones. Vemos que el porcentaje y la distribución de género de los alumnos que escriben textos en inglés y aquellos que no lo hacen, pero tampoco cierran la puerta a ello, es exactamente igual. Los 5 alumnos restantes (4 chicas y un chico, es decir, un 80% de mujeres) afirmaron que no estaban interesados en escribir textos en inglés. Es un dato llamativo en tanto que se opone a la tendencia, dentro de este grupo, mostrada en la anterior pregunta sobre la escritura de textos en castellano, en la que una mayoría de varones no estaban interesados.

En 4º de ESO, 12 alumnos de 23 (un 52%) respondieron que sí escribían textos en inglés. 8 son mujeres y 4 varones. 9 alumnos (7 chicas y 2 chicos), un 39% de la clase, admitieron que no escribían ningún texto en inglés por falta de tiempo o de nivel suficiente. Los 2 alumnos restantes (2 chicos) no estaban interesados en hacerlo. Las cifras son muy diferentes

de las obtenidas en el grupo de 2º de ESO, ya que aquí el 91% de los alumnos, una abrumadora mayoría, reconocen producir textos en lengua inglesa o bien querrían escribirlos si pudieran. El 71% de ellos son mujeres, lo cual demuestra que, al menos en este grupo, ellas muestran mayor interés que los varones por escribir en inglés.

En el grupo de 2º de Bachiller, de 14 alumnos, 6 (5 chicas y un chico) reconocieron que escribían textos en inglés para mejorar su nivel. Esto supone un 43% de la clase, un porcentaje ligeramente mayor que el de los alumnos de este mismo grupo que escriben regularmente textos en castellano, un dato que no se da en los dos grupos anteriores. El motivo tal vez sea el creciente interés que los alumnos ven al inglés escrito a medida que avanzan en sus estudios. 6 alumnos (5 chicas y un chico), lo que suma otro 43% del total, reconocieron no escribir textos en inglés por falta de tiempo o por considerar que no tienen el nivel suficiente. Los dos alumnos restantes (un varón y una mujer) no estaban interesados en hacerlo. Al igual que en el grupo de 4º, una gran mayoría de chicas (el 80%) mostraron interés por la escritura en lengua inglesa, frente a solo un 20% de los varones.

4-¿Te gustaría que se hicieran en el instituto talleres de expresión escrita en inglés y actividades de clase o de centro destinadas a fomentarla, como por ejemplo escribir una historia entre todos los alumnos y los profesores de inglés?

En 2º de ESO, de un total de 23 alumnos, 20 contestaron que sí (12 chicos y 8 chicas), ya que consideraban que podría ser divertido y además mejorarían su nivel de inglés y saldrían de la rutina habitual. Esto supone un 87% del total. Los 3 alumnos restantes (las 3 mujeres) consideraron que con lo que hacían en clase ya era suficiente. Resulta curioso que el porcentaje de chicos que sí verían con buenos ojos participar en las actividades citadas sea mayor que el de las chicas (60% frente a 40%), y que no haya ningún varón que haya opinado lo contrario.

En 4º de ESO, 18 de 23 alumnos respondieron afirmativamente (5 chicos y 13 chicas), lo cual suma un 78% del total). Los 5 restantes no estarían interesados en hacer más actividades que las que ya se llevan a cabo en clase. De ellos, 3 son varones y 2 son mujeres. Vuelven a ser

mayoría, pues, los alumnos que sí valorarían la puesta en marcha de actividades de refuerzo de la expresión escrita. A diferencia del grupo de 2º de ESO, en este el porcentaje de varones que respondieron negativamente es superior al de las mujeres (60% frente a 40%), y por lo tanto son ellas las más interesadas en que las actividades se lleven a cabo (un 87%, frente a un 62'5% de varones). Por último, en 2º de Bachiller, el 100% de los alumnos (14 en total, 10 mujeres y 4 varones) mostraron su aprobación a la realización de proyectos como el de la “historia en común”..

En resumen, se puede afirmar que los alumnos de este instituto, a juzgar por los datos obtenidos en tres grupos diferentes, conceden una gran importancia a la expresión escrita en lengua inglesa, a la que sitúan al mismo nivel que la expresión oral o la pronunciación. De un total de 60 alumnos encuestados, 49 (el 82%) así lo manifestaron en sus respuestas a la primera pregunta. Además, fuera del aula muchos de ellos dedican su tiempo a escribir en castellano, o les gustaría hacerlo (un 72%). En el caso del inglés, el porcentaje de los chicos y chicas que escriben textos en su tiempo libre es menor (45%), aunque algunos de los que no lo hacen podrían empezar a hacerlo si se les motivara adecuadamente para que sintieran que pueden escribir textos acordes a su nivel y al mismo tiempo ir mejorando su competencia en expresión escrita, o si simplemente dispusieran de más tiempo. Es obvio que existe interés por la expresión escrita en lengua inglesa por parte de estos adolescentes, y es posible afirmar que, probablemente, el resultado no sería muy diferente en otros institutos de cualquier otra provincia. ¿Cómo pueden, pues, cubrir los Departamentos de Inglés esta demanda, dando a la expresión escrita la importancia que merece dentro de las programaciones didácticas de los distintos cursos? La respuesta es sencilla: a través de actividades y proyectos motivadores, que atraigan la atención de los alumnos, que les ayuden a aprender a la vez que se divierten y que se desmarquen de la habitual rigidez y monotonía que imponen los libros de texto. Las cifras obtenidas en la última pregunta de la encuesta reflejan que un proyecto como el de la “historia en común” tendría una aceptación masiva entre los estudiantes (un 87% de ellos lo verían con

buenos ojos). Lo único que falta es detallar en qué consiste y qué implica dicho proyecto, algo que se hará más adelante.

3.3. UN MODELO A SEGUIR: LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL COLEGIO AYALDE

El Colegio Ayalde, situado en la localidad de Loiu, cercana a Bilbao, es un centro femenino concertado de Educación Infantil y Primaria, cuya principal característica es que imparte una enseñanza en tres idiomas: castellano, euskera e inglés. En él se puso en marcha durante el curso 2007/2008 un proyecto para fomentar la expresión escrita en las tres lenguas citadas, coordinado por Ana Basterra, asesora de Secundaria del ámbito socio-lingüístico en el Berritzegune -centro de apoyo a la formación e innovación educativa- de Leioa (Vizcaya).

El objetivo de este proyecto era aumentar el nivel de expresión escrita de las alumnas de 4º y 6º de Primaria (solo se aplicó a estos dos cursos) a través de una serie de conocimientos teóricos y actividades. La mayor parte de los contenidos se impartieron en castellano, para facilitar la comprensión de las alumnas -no se debe olvidar que estamos hablando de niñas de 9 a 11 años cuyo conocimiento de la expresión escrita es muy básico-. En el blog de Ana Basterra⁸ se pueden encontrar enlaces directos a todos los materiales y contenidos que se emplearon. Para este Trabajo Fin de Máster nos detendremos en los que forman parte de las áreas de castellano e inglés. Bajo mi punto de vista, la parte de castellano resulta interesante porque todos los contenidos teóricos y las actividades pueden ser adaptados al inglés. De hecho, en el apartado de Inglés aparecen muchas de ellas traducidas para impartirlas en esta lengua y se podrían aplicar en Secundaria y Bachillerato con una elaboración más concienzuda y un nivel más acorde con los conocimientos de los alumnos.

⁸ Basterra, Ana. “La expresión escrita en el Colegio Ayalde”. *Materiales y Recursos de Aula para el Ámbito Social y Lingüístico*, 5-6-2008. <http://anabast.wordpress.com/2008/06/05/la-expresion-escrita-en-el-colegio-ayalde/>. Último acceso: marzo 2012.

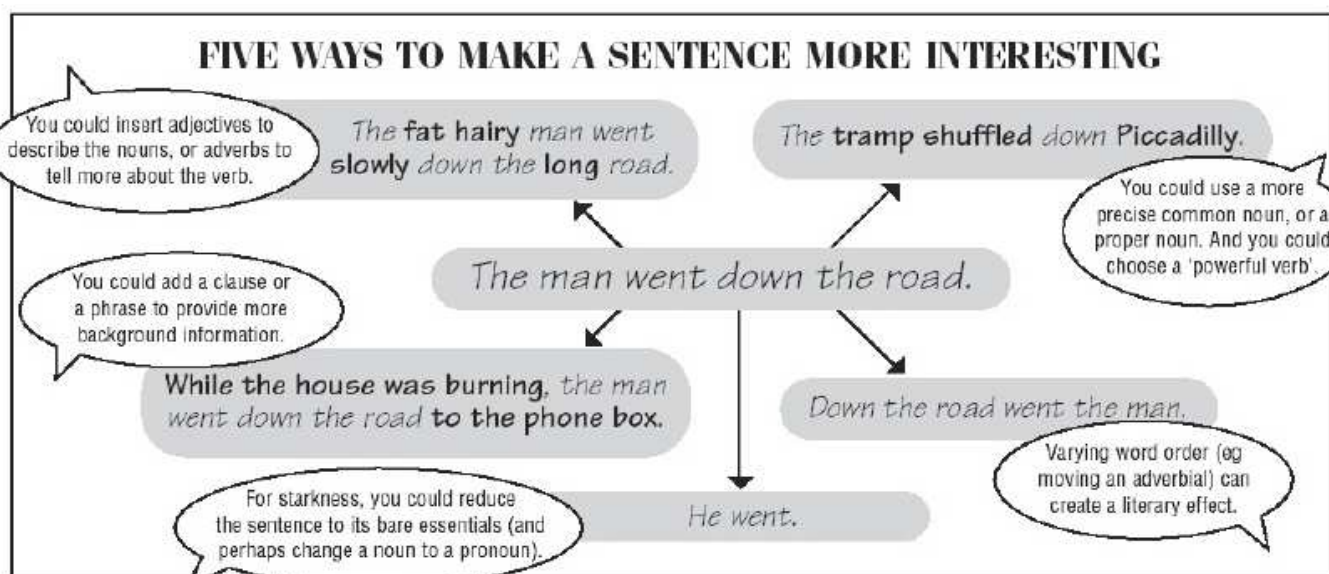
En el apartado “Cómo escribir” hay una serie de recomendaciones prácticas y muy genéricas sobre el proceso de escritura que resultan válidas a la hora de pedir a los alumnos que escriban cualquier tipo de texto: pensar antes de escribir (audiencia, organización del texto, tipo de texto –si es narrativo, decidir el final y los personajes antes de empezar a escribir-, etc.); planificación (tormenta de ideas, borradores...); asegurarse de que las ideas tienen sentido antes de escribirlas y de que la ortografía es correcta; releer el texto varias veces una vez escrito y pedir la opinión de otra persona y finalmente hacer una revisión de aspectos como la claridad, el orden y la cantidad de detalles. Podemos encontrar la misma información más detallada en el siguiente apartado, “El proceso de escritura”, y en la sección de inglés, en “Ideas for writing”. Es fundamental que los alumnos dispongan de estos conocimientos antes de pedirles que escriban cualquier texto. A continuación encontramos una serie de ideas generales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita y una mención a las implicaciones didácticas de las mismas:

1. La expresión escrita es proceso y producto a la vez.
2. Se aprende a escribir escribiendo.
3. La ortografía y la caligrafía tienen una importancia secundaria.
4. La expresión escrita es una poderosa herramienta de aprendizaje y de desarrollo personal.
5. Se puede modelar la expresión escrita viendo ejemplos, escribiendo cooperativamente, corrigiendo valorando y mejorando los textos escritos.
6. Se aprende a escribir leyendo textos con mentalidad de escritor y escribiendo como si se fuera un lector de la posible audiencia y viceversa.
7. La revisión y valoración de lo escrito es un proceso recurrente dentro del proceso de escribir.
8. Son muy necesarios ejemplos de escritos y modelos del proceso de escribir.
9. Sólo quien ha pintado un cuadro o hecho una película aprecia debidamente otros cuadros o películas. Cuando nos vemos a nosotros como escritores, leemos textos y descubrimos cómo se escriben y de qué se sirven, qué contienen, cómo expresan...para ser efectivos.
10. ¿Cómo influyen en el texto que vas a escribir diferentes propósitos como informar, divertir, asombrar...? ¿Y el hecho de dirigirse a distintas audiencias como la profesora, los compañeros, los padres...?
11. Aprender lengua es un proceso de resolución de problemas: recoger información, formular y comprobar hipótesis, comprobarlas o modificarlas.
12. Escribir es un proceso de toma de decisiones: posibilidades, ventajas e inconvenientes de cada opción (puntos fuertes o débiles), de sus posibles efectos.
13. Los profesores han de saber por qué hacen lo que hacen en sus clases respecto a la expresión escrita.
14. Los niños aprenden el lenguaje y las lenguas y aprenden a través del lenguaje, como consecuencia de su utilización.
15. Profesores y alumnos necesitan un lenguaje específico, para hablar del

lenguaje y las lenguas.16. Profesores y alumnos necesitan criterios para evaluar y valorar los textos escritos. (Basterra, 2008)⁹

Lo anterior resulta sumamente interesante por varias razones. En primer lugar, se antoja como un imprescindible paso previo a cualquier proyecto que trate de fomentar la expresión escrita, sea en la lengua que sea. Permite a los alumnos entender por qué hay que fomentar la expresión escrita en el aula, para qué sirve, cómo se desarrolla, etc. Una vez conseguido esto, el profesor puede establecer una serie de implicaciones didácticas de cada aspecto en conexión con el proyecto que pretende poner en marcha. En segundo lugar, los puntos anteriores ayudan a desarrollar en los alumnos la competencia de aprender a aprender y la reflexión sobre el propio aprendizaje que están presentes en el currículo de Secundaria y Bachillerato. Este mismo documento también está disponible en inglés en la sección correspondiente del blog.

El siguiente aspecto destacable dentro de la parte de castellano es el de actividades para ayudar a los alumnos a mejorar la expresión escrita, que contiene varias de ellas en inglés. La más destacable es la siguiente:¹⁰



⁹ <http://es.scribd.com/doc/3229067/reflexionar-sobre-expresion-escrita>.

¹⁰ <http://es.scribd.com/doc/3229618/ACTIVIDADES-PARA-MEJORAR-EXPRESION-ESCRITA->

La ventaja de esta actividad es que puede realizarse con cualquier oración, lo que permite al profesor presentar numerosos ejemplos. Se trata de que los alumnos no recurran en sus escritos a oraciones sencillas y breves, sino que manejen varias maneras de formular la idea que tienen en mente.

Centrándonos ya en la parte de inglés, destacan tres documentos que forman parte de la *National Literacy Strategy*, una serie de proyectos para fomentar la comprensión y producción oral y escrita que fueron puestos en marcha en 1997 en las escuelas primarias de Inglaterra. Dichos proyectos resultan muy válidos para lograr los mismos fines en el contexto de la Educación Secundaria y Bachillerato en España. Los documentos a los que se ha hecho alusión explican de manera sencilla cómo escribir textos narrativos, explicativos y poéticos. En el caso de los narrativos, que son los que nos interesan para el proyecto que se desarrolla en este Trabajo Fin de Máster, encontramos diversas estrategias que los alumnos pueden aplicar a la hora de planificar el texto (tormentas de ideas, mapas de la historia, secuencias narrativas, etc.), crear los personajes y escenarios (mostrar en lugar de contar, evolución de los personajes a lo largo de la historia, uso de diálogos, no abusar de la descripción, etc.), y hacer avanzar la historia (dividirla mentalmente en escenas, estructuras concretas para abrir y cerrar párrafos y escribir un final apropiado -no terminar la historia de manera abrupta; no confundir el final de la misma con la resolución del conflicto principal, etc.-). Por último, se puede encontrar una serie de *writing assignments* que los alumnos debían entregar y que los profesores usaban para evaluar sus progresos. Un ejemplo de lo que los alumnos debían escribir es el siguiente:

You and a few friends of yours are on the beach of a small island. Your ship sank and you were the only survivors... What did you do...? You are telling your story to a professional writer who is writing your adventures on the island. A film could also be made about these adventures. You could tell what you did, felt, thought, said... and many other things. (Basterra, 2008)¹¹

¹¹ <http://es.scribd.com/doc/3246076/Ingles-prueba-1-6-primaria>.

Se trata de un ejercicio escrito que permite mucha libertad a los alumnos y, al mismo tiempo, es una invitación a que sean creativos. Un detalle llamativo es que, antes del espacio del que disponen los alumnos para escribir, se les ofrece otro, en forma de “bloc de notas” o *planning page*, en el que debe anotar cualquier idea que tengan sobre lo que van a escribir, lo cual les ayuda a organizarse y evita que la estructura del escrito sea demasiado caótica y que tenga una mala presentación. Al final del *assignment* se proporcionan una serie de claves en forma de preguntas a los alumnos que provocan que estos tengan que releer el texto para comprobar si el título es lo suficientemente atractivo, si el texto es lo suficientemente interesante (lo que les obliga a ponerse en la piel del lector, y no del escritor, algo fundamental si queremos que sean autocríticos con su trabajo), el nivel de detallismo de la historia y la cantidad de situaciones sorprendentes o dramáticas, entre otras variables.

Para terminar, y con el propósito de que todos los datos anteriores fueran corroborados y ampliados, se incluye una pequeña entrevista que realicé a través del correo electrónico a la directora del Colegio Ayalde, Ana Pérez:

P- ¿Por qué se decidió poner en marcha un proyecto para fomentar la expresión escrita?

R- Porque, en su momento, pasamos a los alumnos de Primaria y a nivel interno una serie de pruebas liberadas de PIRLS¹² y observamos que había un déficit en la producción de textos expositivos, instructivos y epistolares. Nos dimos cuenta de que la expresión escrita en Primaria se centraba casi exclusivamente en el género narrativo y esta era la causa del déficit detectado.

P- ¿Considera que la expresión escrita en inglés tiene la misma importancia que la expresión oral?

R- En todas las lenguas, el oral y el escrito tienen la misma importancia. La expresión y comprensión oral y escrita son habilidades lingüísticas que conforman la competencia

¹² “Progress in International Reading Literacy Study”. Es un estudio a nivel internacional que evalúa la competencia lectora y la competencia en expresión escrita en alumnos de 4º de Primaria (9-10 años).

comunicativa. Los niveles de Referencia del MCERL contemplan por igual las 5 habilidades necesarias en el proceso de adquisición de cualquier lengua (interacción, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita).

P-¿Los resultados del proyecto fueron positivos para el alumnado? ¿Se logró el objetivo propuesto al inicio?

R- Sí, por supuesto. Se comprobó que trabajando diferentes tipos de textos con determinada frecuencia y con una metodología activa como la que figura en el proyecto, mejoró el nivel y calidad de la producción escrita, lo cual nos confirmó la idea de que las tareas de escritura deben contemplar desde 1º de Primaria el trabajo de diferentes géneros textuales y que la forma de trabajar debe contemplar dichas metodologías activas.

P- ¿Los profesores que participaron en el proyecto se involucraron totalmente en el mismo?

R- Siempre hay profesores algo escépticos, pero quienes participaron sí se involucraron.

P- ¿Cree que el proyecto, con algunas modificaciones, podría adaptarse a Secundaria y Bachillerato?

R- Por supuesto que sí.

A lo dicho por Ana Pérez cabe hacer alguna puntualización. En primer lugar, si los alumnos trabajaran en Primaria la expresión escrita en inglés, aunque por supuesto a un nivel muy básico, con diferentes tipos de texto -entre los cuales pueden entrar o no los narrativos- la fase de formación del proyecto de la “historia en común” se facilitaría enormemente, ya que llegarían con una cierta base de conocimientos que aplicarían a la escritura de los textos que se les van a exigir. Es más, incluso aunque la expresión escrita se trabajara en Primaria en castellano, y dado que por suerte en los últimos años existen bastantes proyectos en este sentido, podríamos aprovechar todo lo referente a la composición de textos, la descripción de personajes, etc., sin entrar en diferencias lingüísticas entre el castellano y el inglés, para la fase

de intervención del proyecto que se recoge en el presente Trabajo Fin de Máster. Sin embargo, la expresión escrita en lengua inglesa, como decía en la introducción, no se trabaja, ni en Primaria ni en Secundaria, como se debería hacer, al menos en los centros educativos de Castilla y León y de otras Comunidades sobre los que he podido obtener información, lo cual nos obliga a partir casi desde cero. Sería deseable, por lo tanto, que, al igual que sucede con el proyecto que se puso en marcha en el Colegio Ayalde, los que se inicien o los ya vigentes en otros centros no bilingües se amplíen también al inglés.

En segundo lugar, es cierto lo que expone Ana Pérez en lo relativo a que en todas las lenguas la parte oral y la escrita deben tener la misma importancia, y de hecho, como bien apunta ella, el MCERL coloca a ambas al mismo nivel. El problema es que en la práctica no existe tal igualdad en la asignatura de Inglés y se suele primar la expresión oral por encima de la escrita. Con el proyecto de la “historia en común”, que se detallará a continuación, se evitaría esta situación, ya que se fomenta la expresión escrita para igualar su importancia dentro de la programación didáctica de cada curso con el resto de las áreas o habilidades lingüísticas, sin perjuicio de estas, que también se desarrollan fuera del mismo.

3.4. PROYECTO DE LA “HISTORIA EN COMÚN”. FASE I: FORMACIÓN PREVIA.

3.4.1. PLANIFICACIÓN PREVIA.

Este proceso deberá realizarse a principios de curso, a través de una o dos reuniones en las que tomarán parte el jefe/a del Departamento de Inglés, encargado de organizar el proyecto, y un miembro del Equipo Directivo, al que se le explicará detalladamente en qué consiste y cómo se va a llevar a cabo, con el fin de que traslade la propuesta al Consejo Escolar para su aprobación. La razón es que no se trata de un proyecto a nivel de aula, sino a nivel de centro, en el que se busca la participación de profesores de Inglés, alumnos y los padres de estos que quieran participar, no en el proceso de composición de la historia, pero sí pueden ayudar a

confeccionar y decorar los carteles en los que, una vez finalizado, se exhibirá el relato en los pasillos del centro.

Una vez que el Consejo Escolar lo apruebe, dará comienzo la primera fase, que se fundamenta en una formación teórico-práctica en expresión escrita en lengua inglesa adaptada al nivel de cada grupo de alumnos. Los conocimientos teóricos que se vayan a impartir y las actividades que los alumnos deban realizar serán establecidos por todos los profesores de Inglés del centro en varias reuniones de departamento.

El objetivo de esta formación inicial de los alumnos es proporcionarles unas claves teóricas y una base de conocimientos que les permitan ser capaces de realizar las actividades de expresión escrita que se les propongan y, como meta final, participar en el proceso de escritura de la historia en común. Es decir, los pasos se encaminan hacia la escritura de textos literarios -narrativos y descriptivos, fundamentalmente-, que, al margen de los textos técnicos especializados, son los más complejos y a la vez ricos de la lengua inglesa. No obstante, no todos los textos que escriban los alumnos van a ser literarios, pero sí van a tener un claro componente creativo. No se trata de dedicar todo el tiempo de la clase a desarrollar la expresión escrita, ni ocupar hora tras hora de la asignatura durante semanas en la preparación de los alumnos para que mejoren su escritura, sino de combinar la teoría y las actividades propias del proyecto con el resto de los contenidos de la programación docente, a los que se les debe prestar la misma atención.

3.4.2. CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y ACTIVIDADES.

La fase teórica de este proyecto no se basa en abrumar a los alumnos con largas listas de conceptos literarios, conectores textuales o reglas de composición, sino en darles las claves básicas que realmente necesitan para llevar a cabo las actividades y, finalmente, la historia en común, y que les servirán además para producir sus propios textos en inglés fuera del aula. De otro modo, perderían la motivación y sería difícil volver a recuperar su atención para llevar el

proyecto a buen término. Por otra parte, es imprescindible poner en práctica dichos conocimientos a través de actividades de expresión escrita. Estas estarán organizadas de menor a mayor dificultad, para que los alumnos los vayan interiorizando, ya que el aprendizaje puramente memorístico no se contempla, y se irá alternando la teoría con las actividades con el objetivo de que los alumnos no pierdan el interés. El profesor se asegurará, corrigiendo los ejercicios escritos, de que los estudiantes han comprendido perfectamente lo que se les exigía en cada uno de ellos a nivel de uso e integración en el texto de los conceptos aprendidos previamente en clase.

Un ejemplo de secuencia de actividades que podemos realizar a partir de 3º de ESO es proporcionar en primer lugar a los alumnos una serie de ejemplos en forma de párrafos o textos completos que contengan *cohesive markers* de todo tipo: contrastivos, como “on the other hand”; concesivos, como “yet”; de causa y efecto, como “as a result”; para ejemplificar, como “that is to say”; para concluir un texto, como “finally”; para generalizar, como “on the whole”, etc. (ver anexo 2 para más información), tal y como aparecen en el libro *Writing: English for Academic Studies series*, de White y McGovern¹³. Estos conectores son imprescindibles para poder escribir textos coherentes, por lo que su utilidad es máxima. Una vez que vean qué función tiene cada tipo, el profesor les dará una serie de párrafos inconexos, que forman parte de la misma historia, y que ellos tendrán que unir en una secuencia lógica. Por último, los alumnos tendrán que escribir un relato breve (o una carta formal, por ejemplo, si se trata de una clase de Bachiller y les damos las pautas adecuadas para redactar este tipo de textos), utilizando los conectores que han aprendido. Las dos últimas actividades pueden ser repetidas en varias sesiones a fin de que los chicos se acostumbren a utilizar los *cohesive markers* siempre que escriban un texto en inglés.

Otra secuencia de actividades a partir de 3º de ESO se puede realizar con los *comparison markers* y los *contrast markers*, tales como “similarly” o “whereas” (ver anexos 3

¹³ White, Ron y McGovern, Don. *Writing: English for Academic Study*. Phoenix ELT, 1994, p. 67-

y 4 para más información), también presentes en el libro de White y McGovern¹⁴, aunque en este caso, en lugar de con párrafos, trabajaríamos con oraciones. Es fundamental que los alumnos aprendan a establecer similitudes entre diferentes ideas, situaciones o personajes, o a oponerlos, de manera que vayan añadiendo complejidad y una mayor variedad de matices a la historia. De igual manera, resulta clave el hecho de que sean capaces de realizar estas comparaciones y contrastes dentro de las propias oraciones para que estas sean más variadas y complejas sintácticamente. En este caso, el profesor proporcionará a los alumnos ejemplos de oraciones que contengan o estén unidas por conectores comparativos y contrastivos, para que se vayan familiarizando con ellos. Se pueden utilizar los que aparecen en el libro de White y McGovern. Posteriormente, les entregará una serie de situaciones, divididas en pares, entre las cuales habrá que colocar un *comparison marker* o un *cohesive marker*. Por ejemplo, “John Lawson is a good man. _____, his brother, Charlie, is rude and cruel”. Por último, serán los propios alumnos los que deban crear una pequeña historia que incluya comparaciones y contrastes similares a los que han visto previamente.

Asimismo, a partir de 3º de ESO se puede llevar a cabo una secuencia de actividades que resulta muy útil, y con la que también trabajamos la comprensión escrita. Un buen ejemplo de actividad de este tipo es el que aparece en el libro de Roberta Lewis¹⁵ (ver anexo 5). Partiendo de un texto que puede ser literario o no -en el caso del propuesto en el ejercicio 2 se trata del informe policial de un accidente de tráfico-, los alumnos deben responder a preguntas como quién está involucrado o quiénes son los personajes, qué ha sucedido, cuándo, dónde y por qué. En la página 42 del mismo libro encontramos un ejercicio que consiste en ordenar una serie de oraciones para formar un artículo de un periódico. Estas oraciones incluyen *connectors of sequence*, como por ejemplo “first of all”, “next” y “last” (ver anexo 6 para encontrar el resto

¹⁴ Ibidem, pp. 68-69.

¹⁵ Lewis, Roberta, Palau Solana, Dolors y Codina Castell, Marta. *Crédit de redacció Batxillerat. Teacher's Edition*. Barcelona: Burlington Books, 1997, p.41.

de los mismos), que es el contenido teórico que interesa trabajar. Una vez que los alumnos los dominen, podrán realizar el siguiente ejercicio del libro de Roberta Lewis (ver anexo 7),¹⁶ que consiste en redactar la declaración a la policía del conductor del furgón del texto del ejercicio 2 al que se ha hecho referencia en la página anterior, ordenada cronológicamente utilizando los *connectors of sequence* que se han visto.

En el propio anexo 7 aparece un breve resumen teórico del *reported speech*, incluidos algunos *reporting verbs* y la diferencia entre estilo directo e indirecto. Conviene que los alumnos, a partir de 4º de ESO, repasen y tengan en cuenta todos estos apartados gramaticales antes de escribir cualquier texto narrativo que incluya diálogos entre personajes o pensamientos de los mismos. Además de reforzarlos con ejercicios como el que aparece en el anexo 8¹⁷, que consiste en que los alumnos reescriban varias oraciones utilizando para ello los *reporting verbs* que se les proporcionan, y que en cualquier caso se trabajarán cuando corresponda durante el curso y no estrictamente dentro del proyecto, se puede practicar de otro modo: pidiendo a los alumnos que escriban un diálogo entre dos o más personajes en el que utilicen tanto el estilo directo como el *reported speech*. Para ello deberán imaginar que son testigos directos de la interacción entre varios personajes dentro un relato ya escrito y que la narren utilizando el estilo indirecto.

En la escritura de diálogos se basa precisamente otra tarea que podemos proponer a los alumnos, y que está tomada del libro de Tricia Hedge¹⁸. Se trata del ejercicio 9 (ver anexo 9), en el que, partiendo de los fragmentos de información que se presentan sobre determinado personaje -en este caso, una deportista-, los alumnos tendrán que escribir un diálogo a modo de entrevista entre dicho personaje y un periodista. Una variante de este ejercicio, más compleja, consistiría en dar a los alumnos varias fichas con información básica sobre una serie de personajes inventados (“prototipos” o estereotipos muy marcados, para facilitar la tarea), y

¹⁶ Ibidem, p. 43. Ejercicio 4.

¹⁷ Ibidem, p. 44. Ejercicio 6.

¹⁸ Hedge, Tricia. *In a Word (Skill of Writing)*. Nelson, 1983, p. 51.

pedirles que creen diálogos entre ellos, con unas actitudes y forma de hablar que se correspondan con su perfil. Este último es un ejercicio muy adecuado para alumnos de 4º de ESO en adelante.

Por último, cabe nombrar algunos ejemplos de ejercicios de *writing* para hacer en clase o, si son individuales y si prevemos que van a ocupar mucho tiempo de la sesión, como tarea para casa. Dichos ejercicios servirán de preparación a los alumnos para escribir la historia en común. Algunos de ellos están tomados del apartado de actividades en castellano del blog de Ana Basterra,¹⁹ pero pueden adaptarse perfectamente a Secundaria y Bachillerato. Son los siguientes:

1. Hacer un cartel de "Wanted", como si fuera de un sospechoso de haber cometido algún delito. Con ello se trabaja la descripción física, algo que les será útil a los alumnos a la hora de describir a los personajes de los relatos que escriban. Se puede realizar desde 1º de ESO.

2. Describir un lugar muy apreciado de tu ciudad, casa, escuela, barrio, región o país. Con ello se trabaja la descripción de lugares y entornos. De este modo, podemos dar pie a que los alumnos aprendan a situar la acción narrativa en una serie de escenarios que deben describir con cierto detalle. Esta actividad también puede llevarse a cabo a partir de 1º de ESO.

3. Escribir una carta a un personaje famoso, histórico o literario que resulte de su interés. Es un ejercicio especialmente útil, sobre todo en el caso de las cartas dirigidas a figuras históricas o personajes de ficción, porque obliga a los alumnos a utilizar diferentes tiempos verbales, como por ejemplo el "past simple" para repasar algo que hizo algún personaje histórico en el pasado y que el alumno admira, o el "conditional" para decir lo que el alumno habría hecho si hubiese estado en el lugar del protagonista de la historia en una situación concreta. Además, en el caso de los personajes de ficción, podemos aprovechar las obras adaptadas de lectura obligatoria en cada curso. Por otro lado, este tipo de ejercicios potencian la

¹⁹ <http://es.scribd.com/doc/3229618/ACTIVIDADES-PARA-MEJORAR-EXPRESION-ESCRITA->

imaginación de los chicos, que tienen libertad para dirigirse como quieran al personaje que hayan escogido, e incluso para hacerle algún reproche. Esta actividad puede ser propuesta a los alumnos de 3º de ESO en adelante.

4. Asumir la personalidad de un personaje de un libro, película o serie de televisión. Es una actividad que conviene realizar en grupos pequeños, de tres o cuatro alumnos. De este modo fomentamos la colaboración, el intercambio de ideas y el respeto a las opiniones ajenas entre los adolescentes, algo que menciona el Currículo de la ESO y en lo que nos han insistido mucho a lo largo de este Máster, en asignaturas como Metodología y Evaluación y Didáctica de la Especialidad. A cada miembro del grupo se le asignará el papel de un personaje de una serie de televisión, una obra literaria o una película que todos conozcan. Cada uno debe anotar en un papel las características físicas y de personalidad de su personaje, así como sus motivaciones, sus gustos y sus preferencias y antipatías hacia otros personajes. El profesor proporcionará a cada grupo un escenario y una situación concreta, muy genérica (por ejemplo, que los padres de determinado personaje han desaparecido). A partir de ahí, los miembros del grupo deben resolver la situación planteada situando a sus personajes dentro de la misma, para que interactúen entre sí, lo cual resulta una buena oportunidad para practicar los diálogos. Se puede realizar a partir de 4º de ESO.

5. Continuar o completar una narración propuesta manteniendo la continuidad y la coherencia. Con esta actividad, que puede realizarse a partir de 3º de ESO y en grupos de 3 o 4 personas, los alumnos trabajan los *cohesive markers* a los que se hizo alusión anteriormente, y además deben esforzarse en ser imaginativos dentro de los límites que impone la parte de la historia que está ya escrita. Esto les será muy útil a la hora de elaborar su parte correspondiente de la historia en común, pues los alumnos de 1º y 2º de ESO ya habrán comenzado la historia previamente, como veremos más adelante, y los alumnos de los siguientes grupos tendrán que adaptarse a lo que ya esté escrito.

6. Explicar qué sucedió antes de lo que aparece en una ilustración y lo que piensan que pasará después. Evidentemente, los alumnos deberán emplear tiempos verbales de pasado y de futuro y crear un contexto para una situación que está teniendo lugar en el presente. Esto les ayudará a organizar temporalmente la historia siguiendo un orden lógico dentro de una cadena de acontecimientos. Esta actividad se puede llevar a cabo a partir de 3º de ESO.

7. Cambiar un relato de un género a otro. No es una actividad sencilla, porque supone alterar elementos básicos de la historia y crear situaciones nuevas para adaptarla a un género que puede ser muy diferente, como pasar de un relato de terror a uno de fantasía épica. Lo que se pretende es que los alumnos aprendan a escribir historias que pertenezcan a distintos géneros literarios, lo que aumentará su versatilidad y les permitirá adquirir los fundamentos de cada uno de ellos, que después podrán utilizar para escribir una historia mezclando elementos de diversos géneros: una historia policíaca con tintes de terror, por ejemplo. El profesor podrá proponer esta actividad en los dos cursos de Bachillerato, dividiendo la clase en grupos de 5 o 6 personas que pondrán en común sus ideas y deberán llegar a un acuerdo sobre las modificaciones que es necesario hacer. Cada grupo podrá después exponer el resultado del cambio de género del relato que les haya tocado.

8. Cambiar de narrador objetivo a narrador subjetivo. Como la actividad anterior, solo se podría llevar a cabo en Bachillerato, porque los cambios que exige realizar en la historia son más profundos de lo que podría parecer. El objetivo es que los alumnos aprendan a cambiar de perspectiva dentro de una misma narración, algo que resulta muy útil para proporcionar al lector el punto de vista de determinado personaje en un momento dado. Dada su complejidad, es conveniente realizarla en grupos de 5 o 6 personas.

De manera complementaria, se pueden seguir las estrategias didácticas que explica Salvador Mata en el quinto capítulo de su libro.²⁰ Dichas estrategias están pensadas para la

²⁰ Salvador Mata, Francisco. *Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una Perspectiva Didáctica*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1997.

enseñanza de la lengua castellana, pero resultan igualmente válidas para la del inglés. Salvador Mata las divide en las relativas al plano macroestructural (estructuras discursivas) y aquellas que afectan al plano microestructural (la forma gramatical). Para el proyecto que se está desarrollando en este Trabajo Fin de Máster son interesantes únicamente las primeras, que van encaminadas a que el alumno “aprenda a utilizar los distintos tipos de texto”; es decir, que aprenda a “expresar el mensaje de la comunicación en un formato adecuado a la intención comunicativa y a las expectativas del lector”, de manera que pueda “usar la estructura textual como una estrategia para organizar el texto.” (Salvador Mata, 1997: 141) En lo que respecta a la enseñanza del texto narrativo, es necesario seguir tres pasos:

1. Introducción de las partes de la narración, para que el alumno “conozca las partes de la narración y sus relaciones” y en el que “se presenta cada elemento de la narración por separado y después se analiza la relación con los otros elementos” (Salvador Mata, 1997: 141-142) por medio de actividades específicas.

2. “Predicción”, para “incrementar el uso de la estructura narrativa como un mecanismo de predicción” con el objetivo de “planificar y construir narraciones coherentes”. Ejemplos de actividades de predicción son la técnica *macro-cloze*, que consiste en que “dadas algunas partes de la narración, el alumno debe completar las que faltan, de manera que la narración resulte adecuada al contenido y a la estructura” y el “constructor de narración”, que es “un diagrama de árbol en el que aparecen distintos fragmentos de una narración” donde el alumno debe elegir “los que resultan más adecuados para un tema narrativo concreto”, lo que exige que “lo que se va a escribir sea congruente con lo ya escrito” (Salvador Mata, 1997: 142) y ayuda a los estudiantes a desarrollar la intención comunicativa.

3. Composición de narraciones, que incluye actividades como el esquema narrativo -una “secuencia de espacios unidos por elementos lingüísticos clave (palabras de transición que reflejan una línea de pensamiento o un argumento), que permite al alumno concentrarse en la estructura”, y que consiste en una ficha que el alumno debe rellenar con información clave, del

tipo “esta historia trata de...”, “el problema empieza cuando...”, “lo primero que hizo el protagonista fue...”, “el problema se resolvió cuando...”, etc.- (Salvador Mata, 1997: 142-143)

Otra actividad es la guía de narración, que consiste en una “lista de cuestiones que proporcionan un diseño esquemático de la estructura de una narración” (Salvador Mata, 1997: 142-143) y que se lleva a cabo mediante una serie de preguntas concretas sobre el escenario, el problema principal, la respuesta del protagonista y la resolución del conflicto.

Por otro lado, existen una serie de técnicas didácticas que Salvador Mata recoge en su libro y que se pueden aplicar a varios tipos de texto, aunque es relevante apuntar que para este proyecto son más aptos los textos narrativos:

1. El resumen, que se basa en una serie de reglas, como “suprimir redundancias, suprimir informaciones triviales, ordenar jerárquicamente los temas, seleccionar la oración que define el tema e inventar oraciones que definan los temas.” (Salvador Mata, 1997: 145)

2. La práctica textual, también llamada ejercicio global, se lleva a cabo mediante una serie de ejercicios como “variaciones del punto de vista sobre un personaje o un tema [...], variaciones del papel que juega un personaje, variaciones del género discursivo y variación de la estructura cronológica del relato.” (Salvador Mata, 1997: 145-146)

3. Reconstrucción textual, que consiste en que el alumno, a partir de unos fragmentos de un texto, debe tratar de reconstruir la historia al completo. Lógicamente, debe tratarse de un texto sencillo y predecible, pero que a la vez le suponga al alumno un reto para ver si es capaz de inferir las partes del relato que no conoce.

4. Completar textos con lagunas: se trata de un ejercicio parecido al anterior, con la única variación de que las lagunas se dan dentro de los párrafos, por lo que el alumno tiene que asegurarse de que cada uno de estos tiene sentido completo mientras no pierde de vista la cohesión del conjunto de la historia.

5. Ampliar un texto breve: consiste en hacer más complejo un texto sencillo, respetando su inicio y su desenlace. Se pueden añadir nuevos escenarios, algún personaje más, nuevas situaciones, etc.

6. Dominar la estructura del texto: hay que “identificar el tema del texto, esquematizar el contenido e identificar los elementos estructurales.” (Salvador Mata, 1997: 146)

Además de las anteriores, hay una serie de actividades didácticas que se centran en aspectos parciales del texto, como las basadas en el uso de conectores, tales como redactar textos breves utilizándolos, o incorporarlos a un texto ya terminado que no está lo bastante cohesionado.

En lo que se refiere al porcentaje que ocupa la expresión escrita dentro de la nota final de la asignatura en cada trimestre, la evaluación de todas las actividades y ejercicios descritos hasta ahora la decidirá el docente según su criterio. No se trata tanto de valorar el resultado final de los ejercicios escritos, que tiene su importancia, sino el proceso que ha seguido el alumno para elaborarlos y su esfuerzo personal. Se debería otorgar al menos un 15% de la nota final de expresión escrita a todo lo que rodea el proceso de escritura y un 10% a los resultados. Estos resultados aluden a los conocimientos del alumno y los aspectos derivados de estos que se reflejan en los ejercicios escritos (ortografía, complejidad sintáctica, organización textual, etc.). El 75% restante de la nota de Inglés se dividiría entre comprensión escrita, comprensión oral y expresión oral.

Las actividades y las claves teóricas procedentes del blog de Ana Basterra²¹ y que se han descrito anteriormente también se deben utilizar como modelo. Por otro lado, conviene recordar que, en el caso de las claves teóricas, el profesor se las ha de proporcionar a los alumnos antes de mandarles escribir cualquier texto. Resultaría particularmente útil que, antes de comenzar con la siguiente fase del proyecto, el profesor repasara con los alumnos las claves para escribir

²¹ Basterra, Ana. “La expresión escrita en el Colegio Ayalde”. *Materiales y Recursos de Aula para el Ámbito Social y Lingüístico*, 5-6-2008. <http://anabast.wordpress.com/2008/06/05/la-expresion-escrita-en-el-colegio-ayalde/>. Último acceso: marzo 2012.

un texto narrativo del documento de la *National Literacy Strategy*²² y las recomendaciones presentes en el apartado “Ideas for writing”²³. Es muy importante que los alumnos de todos los grupos hayan asimilado estos conceptos, porque son los que les van a servir de orientación para escribir su parte de la historia. En cualquier caso, el profesor podrá ayudarles si tienen alguna duda.

En lo que respecta a los problemas y dificultades que los alumnos pueden encontrar cuando tengan que producir sus propios textos o llevar a cabo los ejercicios y actividades propuestas, es necesario partir de la premisa de que no todos los alumnos van a mostrar el mismo interés por la expresión escrita en inglés, ni todos van a adquirir los conocimientos de igual manera. Esto ocurre con cualquier método de enseñanza o proyecto que se ponga en marcha, y el de la “historia en común” no es una excepción. Hay que distinguir entre aquellos alumnos que tengan dificultades de aprendizaje en la asignatura de Inglés o en otras materias que requieran medidas específicas, como adaptaciones curriculares, y aquellos que tengan problemas únicamente con la expresión escrita en lengua inglesa. Dicho esto, lo que puede hacer el docente es identificar previamente qué tipo de dificultades pueden encontrarse los alumnos y tratar de prevenirlas o minimizarlas en la medida de lo posible. Entre las más comunes están las siguientes: centrarse “en aspectos superficiales en la revisión”, enfatizar más “los factores de producción que el proceso”, buscar ayuda “en los otros más que en sus propias capacidades”, así como la incapacidad para “identificar la ambigüedad de los textos” y “predecir dificultades del lector para la comprensión.” (Salvador Mata, 1997: 45) Además, “los alumnos con dificultades de aprendizaje sobrestiman su capacidad para escribir narraciones creativas” (Graham y Harris, 1989, en Salvador Mata, 1997: 46), lo que provoca que se frustren al no lograr los resultados esperados. De hecho, “los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen menos aprecio por la tarea de escribir que sus compañeros. Frecuentemente perciben la escritura como una actividad frustrante, dados sus repetidos fracasos.” (Salvador Mata, 1997:

²² <http://es.scribd.com/doc/3245709/Write-narrative>. Último acceso: marzo de 2012.

²³ <http://es.scribd.com/doc/3245800/Ideas-for-Writing>.. Último acceso: marzo de 2012

46) Como consecuencia de estos problemas, las narraciones de los alumnos con dificultades de aprendizaje suelen estar menos elaboradas que las de sus compañeros y presentan los siguientes rasgos: “los textos son más cortos, tienen problemas de coherencia, omiten elementos importantes (contexto, metas, finalidad, reacción interna de los personajes...)” y tienen una “calidad deficiente de la información: menos ideas elaboradas y originales.” (Websty en Salvador Mata, 1997: 47) Por otra parte, los alumnos con dificultades en la escritura “producen textos poco cohesionados, cuya comprensibilidad resulta confusa” (Newcomer y Barenbaum en Salvador Mata, 1997: 48), lo que se refleja en una serie de aspectos concretos, como “no atender a la estructura contextual (global) del discurso en la interpretación de las unidades menores”, “atender a información secundaria, descuidando la principal”, “incapacidad para continuar el tema” y “excesiva confianza en la información implícita para facilitar la comprensión del discurso.” (Ehren en Salvador Mata, 1997: 49)

Estas dificultades también se pueden hallar en áreas concretas de la lengua inglesa. Por ejemplo, en los aspectos sintácticos existen una serie de deficiencias en la construcción de las oraciones:

Oraciones truncadas o no coordinadas lógicamente; incluir información innecesaria; no utilizar variedad de oraciones; errores de concordancia entre sujeto y verbo [...]; errores en la concordancia de tiempos verbales; oraciones no aceptables gramaticalmente; errores morfológicos [...] y escasez de oraciones complejas. (Salvador Mata, 1997: 50)

Además, hay problemas a nivel de léxico, en lo referente a la escasez de vocabulario, y de ortografía y puntuación; esta última es “la dificultad más frecuente.” (Vallecorsa y Garriss en Salvador Mata, 1997: 51)

Una vez repasados los problemas más habituales de los alumnos en relación a la expresión escrita, hay que buscar el porqué de los mismos. Existen una serie de factores que podrían explicar las razones de dichos problemas:

Los problemas en la producción del texto pueden interferir en la ejecución de otros importantes procesos cognitivos, tales como la génesis de contenido, la planificación o la

revisión; la ausencia de conocimientos sobre un tema o la incapacidad para acceder al conocimiento que se posee puede tener una incidencia importante en el desarrollo de los procesos cognitivos, considerados esenciales en la escritura eficaz, lo cual, a su vez, incide en la calidad de los textos, que resultan pobres, incompletos, inadecuados a las necesidades del lector; los alumnos pueden tener dificultad para evaluar sus propias capacidades y para ser capaces de reconocer qué estrategias y procesos son necesarios y cómo regular su uso, y las estrategias que siguen los alumnos cuando se enfrentan a un proceso cognitivo como la planificación pueden ser ineficaces. (Graham y Harris en Salvador Mata, 1997: 54)

Para tratar de resolver estas dificultades, es indispensable que el profesor, en la medida de lo posible, monitorice el aprendizaje de sus alumnos de manera individual, algo que resulta mucho más sencillo en clases de menos de 20 alumnos, pero si el grupo es mayor, el docente debe hacer un esfuerzo para detectarlos. Si observa que alguno de los alumnos tiene dificultades, puede proponerle actividades de refuerzo más sencillas que no se basen en producir textos sino en, por ejemplo, ordenar las partes de una historia o unir dos oraciones con el conector adecuado. Una vez que el alumno se dé cuenta de que es capaz de resolver estos ejercicios por sí mismo, es muy probable que sea este quien le pida al profesor que le ayude a escribir un texto sencillo y poco a poco irá adquiriendo confianza y escribirá sus propias historias sin ayuda de nadie. El profesor valorará este esfuerzo por parte del alumno, dándole refuerzos positivos, y le orientará para que los textos que produzca sean cada vez más complejos. Este es un proceso muy motivador para el estudiante, que se basa en ir fijándose metas asequibles que, con el tiempo, le permitirán ponerse al nivel del resto de sus compañeros y contribuir al igual que estos a la elaboración de la historia en común.

3.5. PROYECTO DE LA “HISTORIA EN COMÚN”. FASE II: PROCESO DE ESCRITURA DE LA HISTORIA.

3.5.1. PLANIFICACIÓN PREVIA.

Se realizará a mediados del segundo trimestre, una vez finalizada la fase anterior, a través de dos o tres reuniones en las que tomarán parte los profesores de Inglés de todos los grupos, un representante del AMPA, que será el encargado/a de organizar la participación de los padres que deseen involucrarse en el proyecto, y representantes de todos los grupos de alumnos, desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato, que serán los encargados de trasladar las propuestas de sus compañeros acerca de cualquier aspecto de la historia. En estas reuniones, los miembros del Departamento de Inglés explicarán a los asistentes, de manera general, los detalles del proceso de composición de la historia y las acciones que se van a poner en marcha una vez que este finalice, aspectos que serán descritos en los siguientes apartados:

3.5.2. INFORMACIÓN PREVIA.

El profesor/a de Inglés de cada uno de los grupos les proporcionará, antes de que empiecen a escribir la historia, información acerca del propósito del texto -nos interesa escribir un relato entre todos para que los alumnos trabajen en equipo y para fomentar la creatividad y la expresión escrita en inglés-, la audiencia a la que va dirigido -el texto será expuesto, por medio de cartulinas, en las paredes del propio centro y publicado en la página web y en la revista del mismo, por lo que la audiencia potencial es muy amplia: alumnos, amigos de estos, familiares, etc.-, tipo de texto -narrativo, en este caso-, extensión -es un relato breve, por lo que debería ocupar unas treinta páginas en total- y organización del mismo -por capítulos, cada uno de los cuales de un máximo de cinco páginas y escrito por todos los grupos de un nivel; el primer capítulo lo escribirán todos los alumnos de 1º de ESO, por ejemplo, con la ayuda de su profesor de Inglés-.

3.5.3. PLANIFICACIÓN DE LA HISTORIA.

El modo de llevar a cabo este paso, una vez se hayan comunicado a todos los alumnos los elementos mencionados en el apartado anterior, será una gran “tormenta de ideas” por parte de los profesores de Inglés y los representantes de los alumnos en dos reuniones (o más, si fueran necesarias). El objetivo es establecer el género de la historia, aunque puede mezclar varios, la ambientación de la misma, cuáles van a ser los personajes y cuál va a ser el hilo argumental, para tener una referencia en todo momento a la hora de escribirla. Lógicamente, los representantes de los grupos trasladarán a las reuniones las propuestas que les hayan hecho sus compañeros a lo largo de las semanas previas, de modo que la práctica totalidad de los alumnos del centro podrán tomar decisiones sobre la confección de la historia. Por otra parte, la “tormenta de ideas” es una buena manera de tener en cuenta todas las opiniones y da pie a una negociación de acuerdos entre alumnos y profesores que resulta a todas luces enriquecedora y que asegura que la estructura básica del relato sea sólida y coherente.

3.5.4. ELABORACIÓN DE LA HISTORIA.

Una vez que todos los alumnos y los profesores tengan claras las características del relato que se han mencionado anteriormente, dará comienzo el proceso de escritura del mismo, que se prolongará durante la segunda mitad del curso, es decir, la mitad del segundo trimestre y todo el tercero. Lo que se pretende con ello es que todos los grupos de un mismo nivel escriban una parte de la historia. De esta forma, los alumnos de 1º de ESO escribirán el primer capítulo, y los de 2º de Bachillerato escribirán el sexto, que cerrará la historia. Por lo tanto, los alumnos de cada curso, excepto 1º de ESO, tendrán que continuar con lo que hayan escrito sus compañeros del nivel inmediatamente anterior, manteniendo una línea de acontecimientos coherente. Por ejemplo, si un personaje muere durante uno de los capítulos, no tendría sentido que apareciese en el siguiente, porque el relato perdería toda su verosimilitud, a no ser que se trate de una muerte figurada o incluso de un relato de ciencia-ficción. Las posibilidades

creativas son inmensas, y es que el desarrollo de la creatividad es precisamente uno de los objetivos que se persiguen.

Por otra parte, es lógico pensar que los alumnos de cada nivel, debido a que en muchos centros de Secundaria existen cuatro grupos en cada uno de ellos, no van a escribir el capítulo que les corresponde todos a la vez, ya que sería tremendamente caótico y además imposible de coordinar, por falta de espacios, pues no cabrían todos en un aula, y por incompatibilidad de horarios, ya que cada grupo tiene asignadas sus horas de Inglés a lo largo de la semana y estas rara vez coinciden. Por ello, se dividirá cada capítulo en varios fragmentos, que pueden corresponderse con los diferentes puntos de vista de varios personajes, o con saltos temporales, situaciones paralelas, etc., de modo que cada grupo escribirá uno de estos fragmentos. Se establecerá previamente qué fragmento le corresponde a cada uno (el inicio del capítulo, las partes centrales y el final del mismo) mediante un sorteo, para evitar posibles discusiones y desavenencias entre los alumnos de distintos grupos. Así pues, cada grupo (2ºA, 2ºB, etc.) dedicará dos sesiones a esta actividad, y las restantes sesiones hasta final de curso se centrarán en los contenidos curriculares que el profesor estime oportunos, incluyendo la expresión escrita si se necesitase reforzarla más. Es de suma importancia que la elaboración de la parte correspondiente a cada grupo no exceda de esas dos sesiones, tiempo suficiente para escribir una página o una página y media, ya que son muchos grupos los que participan y si, por ejemplo, dedicáramos una semana a que cada grupo escribiera su fragmento del capítulo el final de curso llegaría antes de que la historia estuviera concluida. A modo de ilustración, la mecánica sería la siguiente: los alumnos de 1º de ESO A escribirían el inicio del capítulo 1 en las sesiones del lunes y el miércoles, por ejemplo, y el profesor o profesora, tras revisar el texto y corregir los posibles errores gramaticales, sintácticos, de cohesión o de estilo -que sería conveniente que comentara con sus alumnos en la siguiente sesión, ya que forman parte del proceso de aprendizaje- se lo entregaría al profesor/a de 1º de ESO B para que sus alumnos lo

continuaran en las sesiones del jueves y el lunes. Este proceso se repetiría en todos los cursos y todos los niveles, como una cadena, hasta completar el relato.

Naturalmente, los profesores de los cursos del primer ciclo de la ESO (1º y 2º) ayudarían a sus alumnos a plasmar sus ideas en el papel en mayor medida que los de los cursos superiores, que dejarían más libertad a los estudiantes, ya que estos poseen un conocimiento más amplio de la lengua inglesa y están más acostumbrados a escribir en ella. Asimismo, los profesores de estos primeros cursos propondrán ideas y se asegurarán en todo momento de que el fragmento no tome un rumbo absurdo o sin coherencia alguna, lo cual es habitual que suceda cuando encargamos a alumnos de 12 o 13 años escribir cualquier texto creativo. Por otro lado, como se trata de que todos los alumnos participen escribiendo ellos mismos, no sería lógico escoger a uno para que redacte lo que los demás le vayan dictando, sino que cada uno de los estudiantes de la clase escribirá una oración para ir confeccionando el fragmento del capítulo que les corresponde. Para que mientras uno escribe los demás no estén inactivos, podemos hacer que ese alumno o alumna anote la oración en la pizarra en base a las ideas que le vayan dando los demás y, si lo necesitan, pueden utilizar los diccionarios bilingües que se les proporcionarán. Además, con lo anterior entra en juego el componente de negociación de acuerdos y de intercambio de ideas que toda actividad en grupo debe poseer.

Una vez que haya finalizado el proceso de composición, cerca del final del curso, será el momento de celebrar las últimas reuniones (dos o tres, dependiendo de las circunstancias) entre los representantes de cada grupo de alumnos y los profesores de Inglés, para poner en común todos los fragmentos y revisar la coherencia global de la historia, ya que la coherencia de cada fragmento y su corrección gramatical habrán sido revisadas previamente por cada uno de los docentes. Superado este paso, únicamente faltará publicar la historia en la página web y la revista del centro y confeccionar varios carteles que se expondrán en las paredes del centro y en los que se plasmará cada capítulo del relato de forma manuscrita. Los carteles irán acompañados de ilustraciones, motivos decorativos, etc. para hacerlos más atractivos. Es aquí

donde pueden participar los padres de alumnos que deseen colaborar, ya que estos carteles se elaborarán en horario no lectivo, durante una semana, todas las tardes de lunes a viernes en las instalaciones del centro, como si se tratara de un taller extraescolar. Naturalmente, no se obliga a los alumnos, y mucho menos a los padres de estos, a tomar parte en esta actividad, pero sí es recomendable que lo hagan por el componente de colaboración intergeneracional y trabajo en equipo que conlleva, además de por el incentivo que supone el hecho de que todo el alumnado y el personal del centro van a poder ver el resultado. En cualquier caso, si no hay ningún voluntario o el número de estos no es suficiente, dado que es un trabajo laborioso que hay que hacer en relativamente poco tiempo, la idea de exponer la historia en carteles quedará descartada.

Además de todo lo anterior, se integrará el uso de las TIC en el proceso. Tomando nuevamente como modelo el blog de Ana Basterra,²⁴ se creará uno en el que se vayan detallando, por cursos, todos los ejercicios y actividades que se hacen en clase, así como las oportunas explicaciones del profesor/a, de manera que todos los alumnos puedan consultarlas para repasarlas o para integrarlas en el caso de que hayan faltado a clase. Durante la fase de elaboración de la historia se irá publicando cada capítulo, a modo de entrada, en el blog, para que todos los alumnos que han participado o vayan a participar en la confección del relato puedan ir siguiendo su evolución y, si lo desean, hacer comentarios, siempre constructivos, sobre cada uno de ellos. Serán los profesores y profesoras de Inglés los encargados de actualizar el blog y controlar que no haya comentarios inadecuados.

Por último, para incentivar a los alumnos y motivarles aún más, se podría presentar la historia, una vez finalizada, a un concurso literario de relatos breves, aunque esto no depende directamente del centro sino del hecho de que exista un concurso de esas características cuyo plazo de inscripción esté abierto en el mes de junio. Incluso se podría crear un concurso para que, si el proyecto de la “historia en común” se implantase en varios centros de Secundaria,

²⁴ Basterra, Ana, *op. cit.*

estos compitieran entre sí para comprobar qué relato es mejor, lo cual redundaría en que los profesores de Inglés y los alumnos de cada centro tratarían de mejorar la calidad de sus historias curso tras curso.

En cualquier caso, lo que sí sería conveniente realizar durante la última semana del curso es un cuestionario al alumnado y al profesorado que participe en el proyecto (ver anexos 10 y 11), con un doble objetivo. Por un lado, que los propios alumnos autoevalúen lo que han aprendido, qué les ha aportado el proyecto y lo valoren en su conjunto, y lo mismo en el caso de los profesores, salvo que deberán valorar si sus alumnos han mejorado su expresión escrita en inglés. Con esta autoevaluación de los alumnos estamos integrando además una de las principales propuestas educativas del Consejo de Europa en documentos como el PEL: que los estudiantes vayan comprobando sus progresos en la lengua extranjera por sí mismos, siendo conscientes de la evolución de sus conocimientos y su dominio de la expresión escrita desde el comienzo del proyecto hasta el final del mismo, y acrecentando de este modo su motivación y su interés por la materia. Por otro lado, se pretende obtener una valiosa información por parte del alumnado y el profesorado acerca del propio proyecto de la “historia en común”, que nos sirva de *feedback* para mejorarlo de cara al futuro.

CONCLUSIONES

El proyecto de la “historia en común”, tal y como ha sido expuesto y detallado a lo largo de este Trabajo Fin de Máster, surge de la necesidad de situar a la expresión escrita en lengua inglesa en el lugar que merece dentro de las programaciones docentes de la asignatura de Inglés en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; es decir, a la altura, en lo que a atención se refiere, del resto de las actividades comunicativas en dicha lengua, tal y como dictan tanto el R.D.1631/2006 de 29 de diciembre como los documentos oficiales de programas educativos a nivel europeo –el MCERL y el PEL entre otros-. Por otra parte, son dos los pilares fundamentales sobre los que se sustenta el proyecto de la “historia en común”: la originalidad y la eficacia.

En lo referente a la originalidad, este proyecto posee una serie de características que lo diferencian de otros proyectos encaminados también a la mejora de la competencia en expresión escrita en inglés en el aula de Secundaria y Bachillerato, pero a la vez adapta determinados rasgos de aquellos proyectos que han demostrado ser útiles para tal propósito. Por ejemplo, la idea de publicar los ejercicios y actividades durante la primera fase en el blog del centro educativo o en uno creado a tal efecto está tomada tanto del blog de Ana Basterra, al que se ha aludido en varias ocasiones a lo largo de este Trabajo Fin de Máster, como de otros blogs a nivel de Secundaria o incluso universitario. Lo que se consigue con ello es integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar el intercambio de información y el acceso a la misma. De hecho, se ha demostrado que el uso del blog en los centros de Secundaria fomenta la participación del alumnado y su motivación, por tratarse de un recurso más inmediato y dinámico que los tradicionalmente utilizados en las asignaturas de lenguas extranjeras. Es por estas razones por las que el proyecto de la “historia en común” incluye el uso del blog, pero lo lleva un paso más allá, adaptándolo también a la segunda fase, la del proceso de escritura de la historia. Es aquí donde reside la originalidad, ya que se posibilita el hecho de que todos los alumnos y profesores que participan en el proyecto vayan comprobando, a través del blog,

cómo avanza el desarrollo del relato y, lo que es más importante, puedan comentar entre ellos los aspectos del mismo que les gustan o que cambiarían. Lo que se logra con esto es, de nuevo, aumentar la motivación del alumnado y hacer a los estudiantes, como individuos y como conjunto, más partícipes de su propia creación. Asimismo, se consigue que los profesores mantengan una comunicación más fluida con sus alumnos a través de los comentarios de cada entrada del blog y se mejora el clima de convivencia en el aula a través de un recurso que en principio se empleará fuera de ella. La razón de esto último es que la mayor parte del alumnado y del profesorado convergerán en un espacio, el blog, donde compartirán opiniones sobre una actividad que les gusta y les motiva a ambos por igual, lo que redundará en una mayor confianza mutua.

Otro rasgo del proyecto de la “historia en común” que lo hace innovador es que se trata de un proyecto a nivel de aula, pero también a nivel de centro. Es decir, va más allá de ser un simple recurso que un docente utiliza en un momento dado para mejorar la expresión escrita en inglés de un determinado grupo de alumnos. Se trata de una serie de recursos pensados a largo plazo, que abarcan prácticamente todo un curso académico, y que en caso de que los resultados obtenidos sean satisfactorios se pueden repetir en años sucesivos. Es un proyecto a nivel de aula, porque los ejercicios y actividades que se proponen están adaptados a cada uno de los niveles de la ESO y el Bachillerato y el docente puede escoger cuál de ellos realizar en función del nivel de conocimientos de cada grupo de alumnos, de manera que se tienen en cuenta las necesidades del alumnado y cada uno de los grupos de alumnos mejorará su expresión escrita al ritmo que mejor les convenga. Por otro lado, se trata de un proyecto a nivel de centro porque requiere de la colaboración de la totalidad del alumnado y de todos los profesores de Inglés del IES para elaborar cada fragmento y cada capítulo del relato. El nivel de coordinación docente que se exige es elevado, pero esa es precisamente otra de las ventajas que ofrece este proyecto: permite que los profesores se comuniquen entre ellos y cooperen para lograr un objetivo común, que no es otro que completar la historia en el tiempo establecido. La comunicación y la

cooperación entre los propios alumnos se debe llevar a cabo tanto dentro del aula, a medida que cada grupo escribe su fragmento de la historia, como fuera de ella, entre alumnos de diferentes grupos e incluso diferentes niveles en el blog al que se hizo referencia anteriormente.

Asimismo, el proyecto de la “historia en común”, especialmente en su segunda fase, se centra en la escritura literaria, que suele ser más compleja y elaborada que aquella que se les exige a los alumnos en los tradicionales ejercicios de *writing*. A lo largo de la primera fase del proyecto, los alumnos de cada grupo habrán ido adquiriendo ciertas pautas de estilo y elaboración de relatos que podrán aplicar cuando tengan que escribir el fragmento de la historia en común que les corresponde. Esto permite, además, que los alumnos que son especialmente talentosos para la escritura literaria puedan demostrar toda su creatividad –algo que aumentará mucho su motivación- y que el docente pueda detectar con facilidad estas cualidades de cara a ofrecer a dichos alumnos algún curso o taller a través del cual potencien sus habilidades literarias.

Para finalizar con los aspectos innovadores de este proyecto, cabe destacar el hecho de que trasciende lo puramente académico, pues ofrece la posibilidad de presentar la historia ya finalizada a un concurso literario o de crear uno entre aquellos centros de Secundaria en los que se haya puesto en marcha el proyecto. Con esto se consigue, por un lado, aumentar la calidad literaria del relato y motivar más a cuantos participan en la elaboración del mismo. Por otro lado, en caso de lograr un premio en alguno de estos concursos, aumentaría el prestigio del centro, lo cual podría traducirse en beneficios para el mismo en forma de subvenciones, materiales o nuevo equipamiento.

Por último, en lo que respecta a la eficacia, el otro pilar básico del proyecto de la “historia en común”, este responde a las propias necesidades y demandas del alumnado, o más concretamente, a las de un porcentaje elevado de aquellos alumnos que forman parte de la muestra representativa obtenida en el IES María Moliner de Laguna de Duero a través del cuestionario inicial (ver anexo 1). Por lo tanto, generalizando estos datos, es posible afirmar que

a un gran número de alumnos les interesa la expresión escrita en general y la expresión escrita en lengua inglesa en particular y estarían dispuestos a mejorar su competencia en esta actividad comunicativa a través de un proyecto como el de la “historia en común”. Son estos datos los que llevan a afirmar que este proyecto siempre se pondría en marcha en un centro de Secundaria con unas elevadas expectativas de éxito. No obstante, la eficacia real del proyecto de la “historia en común”, es decir, la consecución de los objetivos para los que fue creado la determinarán los cuestionarios finales que deberán rellenar todos los alumnos y los profesores que tomen parte en el mismo (ver anexos 10 y 11). Si estos resultados son positivos, este proyecto será ofrecido a un mayor número de centros. Si por el contrario se demuestra que hay aspectos por mejorar, estos cambios se acometerán de inmediato, teniendo en cuenta las opiniones de dichos profesores y alumnos.

En definitiva, el proyecto de la “historia en común” busca ante todo satisfacer las necesidades y los intereses del alumnado en lo que a expresión escrita en lengua inglesa se refiere, así como aumentar su motivación y su interés por el inglés, contribuir a mejorar el clima de aula reforzando el vínculo y la confianza entre profesores y alumnos y demostrar que una metodología no basada en los conocimientos teóricos y sí en el trabajo diario, la creatividad y la cooperación entre los miembros del personal docente y discente en el marco de un proyecto coordinado y global es garante de una enseñanza de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

LIBROS Y DOCUMENTOS EN FORMATO PAPEL.

- BOE, R.D.1631/2006 de 29 de diciembre.

- Consejo de Europa: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya, 2003.

- Hedge, Tricia. *In a Word (Skill of Writing)*. Surrey: Nelson, 1983.

- Lewis, Roberta, Palau Solana, Dolors y Codina Castell, Marta. *Crédit de redacció Batxillerat. Teacher's Edition*. Barcelona: Burlington Books, 1997.

- Newby, David et al., *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*. Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa, 2007.

- Salvador Mata, Francisco. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1997.

- White, Ron y McGovern, Don. *Writing: English for Academic Study*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT, 1994.

DOCUMENTOS ONLINE.

- Basterra, Ana. "La expresión escrita en el Colegio Ayalde". Materiales y Recursos de Aula para el Ámbito Social y Lingüístico, 5-6-2008. <http://anabast.wordpress.com/2008/06/05/la-expresion-escrita-en-el-colegio-ayalde/>. Último acceso: marzo 2012.

- IES Parque Lisboa, “Learning English in Brunete”. 23-10-2007.

<http://englishinbrunete.blogspot.com.es/> Último acceso: marzo 2012.

- Mezquita Fernández, María Antonia, “Reading and Writing (Academic English)”,

Universidad de Valladolid, Inglés Instrumental II, 2011.

<http://inglesinstrumentaluva.wordpress.com/>. Último acceso: marzo 2012.

- Muñoz Germán, Antonio. “Guía didáctica”. *Playcomic*, ed. ntic.educación.es.

<http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/documentacion/guiadidactica.pdf>. Último acceso: marzo 2012.

ANEXO 1

Encuesta sobre expresión escrita. Marca con una X una sola casilla por pregunta. Contesta con sinceridad.

SEXO: **H** **M**

EDAD: 12 13 14 15 16 17 18

CURSO: 2º ESO 4º ESO 2º BACH

1-¿Consideras que la expresión escrita es una parte importante del aprendizaje del inglés?

- Sí, porque si la domino puedo chatear o enviarme e-mails con amigos de todo el mundo, o enviar cartas formales para solicitar un viaje de estudios, una beca o un puesto de trabajo en un país de habla inglesa.
- No, porque hay aspectos más importantes, como la pronunciación o la expresión oral.

2-¿Escribes regularmente un diario, poemas, relatos breves o cualquier otro tipo de texto en castellano por placer?

- Sí No, pero me gustaría hacerlo si tuviera más tiempo libre
- No, me parece una pérdida de tiempo.

3-¿Escribes algún tipo de texto en inglés además de los que debes hacer para clase?

- Sí, me ayuda a mejorar mi nivel de inglés.
- No, no tengo tiempo y/o creo que no tengo el nivel suficiente para hacerlo.
- No, y tampoco estoy interesado/a en hacerlo.

4-¿Te gustaría que se hicieran en el instituto talleres de expresión escrita en inglés y actividades de clase o de centro destinadas a fomentarla, como por ejemplo escribir una historia entre todos los alumnos y los profesores de Inglés?

- Sí, podría ser divertido y además mejoraríamos nuestro nivel de inglés escapando de la rutina.
- No, con lo que hacemos en la clase de Inglés ya es suficiente.

APPENDIX 1: COHESIVE MARKERS

'And' type
 in fact
 also
 furthermore
 apart from this
 what is more
 in addition
 in the same way
 not only ... but also
 as well as
 besides

Example
 for example
 for instance
 as follows
 that is to say
 in this case

Stating the obvious
 obviously
 it goes without saying
 clearly
 naturally
 of course
 as one might expect
 surely
 overall

Generalising
 in general
 on the whole
 as a rule
 for the most part
 speaking generally
 in most cases
 usually

'Or' type
 in other words
 to put it another way
 to be more precise
 or rather
 alternatively

Contrast
 on the other hand
 alternatively
 in contrast to

Equivalence
 in other words
 namely
 that is to say

Concession
 however
 even though
 however much ...
 nevertheless
 still
 yet

Cause and effect
 because
 because of this
 thus
 accordingly
 hence
 in order to
 so that
 in that case
 under those circumstances
 as a result
 for this reason
 as a consequence

'But' type
 although
 however
 whereas
 yet
 nevertheless
 despite
 in spite of
 on the contrary

Transition
 now
 as far as X is concerned
 with regard to
 as for ...
 it follows that

Highlighting
 in particular
 especially
 mainly
 particularly

Referring
 who
 which
 when
 where
 whose
 that

Conclusion
 so
 finally
 to conclude

APPENDIX 2: MARKERS OF COMPARISON AND CONTRAST

Comparison within sentences

| | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|
| X is X and Y are X is | very quite rather | like Y similar similar to Y | in terms of with respect to with regard to | equally and expensive etc. |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|

| | | |
|---------------|---------|------------------------------------|
| X resembles Y | in that | they are both large/expensive etc. |
|---------------|---------|------------------------------------|

| | | |
|------|---|----------------|
| X is | exactly precisely just virtually almost nearly | the same as Y. |
|------|---|----------------|

| |
|---------------------------------------|
| Both X and Y are large/expensive etc. |
| X is as large as Y. |
| X is no larger than Y. |
| X is the same size as Y. |

| | | |
|--------------------|-----|--------------------------------|
| Y is costly to buy | and | it is also costly to maintain. |
|--------------------|-----|--------------------------------|

Comparison between sentences

| | | |
|-----------------------|--|--|
| X is expensive to buy | Similarly, likewise, moreover, Furthermore, In addition, | it is expensive to maintain/operate etc. |
|-----------------------|--|--|

Appendix 3: Markers of comparison and contrast

Contrast within sentences

| | | |
|--|---|---------------------|
| X is unlike Y X differs from Y X and Y differ X is different from Y X contrasts with Y | with respect to with regard to in terms of in that X is small/cheaper/expensive etc. | more/expensive etc. |
|--|---|---------------------|

| | | |
|------------------|--|------------|
| X has four legs. | whereas while but yet although | Y has two. |
|------------------|--|------------|

| | | |
|--------------|---|----------------------------------|
| Y is X is | considerably a great deal every much rather somewhat a little slightly only just scarcely | smaller than X, larger than Y |
|--------------|---|----------------------------------|

Contrast between sentences

| | | |
|------------------------|---|--------------------------------------|
| X is expensive to own. | However, Conversely, By contrast, On the other hand, | it is cheap to operate/maintain etc. |
|------------------------|---|--------------------------------------|

ANEXO 5

Unit 0: Narrating

Exercise 2

Read the extract from a police report of a car accident below, and answer the following questions:

1. Who was involved?

2. What happened?

3. When?

4. Where?

5. Why?

The accident occurred on the corner of ...
 ...
 ...

The ...
 ...
 ...

As ...
 ...
 ...

According to the lorry driver, who was the first ...
 to help the injured, Mr. Arnold showed clear signs of ...
 having been drinking.

Both drivers were taken to hospital for a check
 up ...

UNIT 6: WRITING

ANEXO 6

The language of narrating

The tone

The language you use depends on your subject and your audience. If you are reporting a serious event, the language and tone of your report will be serious. However, if you are writing about something amusing or exciting, your language and tone will be informal and friendly.

Connectors

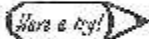
Connectors of sequence are especially useful in organising a narrative. They guide the reader through your composition, showing chronological order and making your ideas easy to follow. Three are the more common connectors of sequence:

| | | |
|------------------|--------------|-------------|
| First | Second | Finally |
| Firstly | Secondly | Last |
| First of all | Then | Lastly |
| At first | Next | Last of all |
| In the beginning | Later | At last |
| | After (that) | In the end |
| | Afterwards | |

• Daniel had a busy afternoon. First, he had a guitar lesson. Then, he went to football practice. After that, he did his homework. Finally, he watched his favourite TV programme.

Other time expressions show chronological order too.

Diana's parents took a two-week holiday. For the first few days, Diana enjoyed the frozen food they had left for her. After eating frozen pizzas for a week, however, she was thoroughly sick of them. By the time her parents returned home, she was longing for a home-cooked meal.



Exercise 3

Number the sentences below in the correct order to form a newspaper report. For numbers 2-10, circle the words and expressions that helped you link each sentence to the previous one. Number 1 is done for you.

Blasts Rock The East End

A second blast stronger than the first, occurred only minutes later.

Sober the street was filled with people many of whom were carrying out their own investigations.

Separately, the fire brigade, police, and fire department managed to put out the fire before reaching the scene and began to work.

At about 1.30 pm, a second blast rocked the area, which was reported as if a bomb had exploded in my bedroom.

These families were taken to their homes in the district, which was the first of a flock of blasts in London's East End.

That one of the neighbours in the neighbourhood, who had called the fire service.

They claimed, My wife had jumped out of bed, grabbed her two children and ran out of the room. Luckily, no one was hurt.

The following day police spokesman said that he believed the first blast was caused when two small gas cylinders exploded in a flat on the ground floor.

At about 1.30 pm, a second blast rocked the area, which was reported as if a bomb had exploded in my bedroom.

The following day, which were reported as if a bomb had exploded in my bedroom.

Exercise 4

Imagine you are the lorry driver in Exercise 2 on page 41. Write your statement to the police about the accident you witnessed. Use connectors.

Reporting what someone said

When reporting events, we often need to report what someone said. We can do this by using either direct or indirect speech.

Direct speech

If you use direct speech to report someone's exact words, remember the following rules:

1. Put the speaker's words in quotation marks (" ").
2. Start the quotation with a capital letter.
3. Put a comma before the quotation.
 - Mark asked, "How are you?"
4. End the quotation:
 - a. with a full stop, question mark or exclamation mark if it comes at the end of the sentence.
 - The reporter said, "A lot of damage was done."
 - The officer asked, "Has anyone been injured?"
 - The man cried, "Come quickly!"
 - b. with a comma, question mark or exclamation mark if it comes at the beginning of the sentence.
 - "A lot of damage was done," the reporter said.
 - "Has anyone been injured?" the officer asked.
 - "Come quickly!" the man cried.

Indirect speech

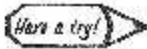
No special punctuation is necessary in indirect speech, just the necessary changes in verb tense.

- The reporter said that a lot of damage had been done.
- The officer asked if / whether anyone had been injured...



TIP Remember to use the correct verb tense when reporting what someone said. For example, if the original speaker said "I have been injured", you should report it as "The reporter announced that he had been injured".

ANEXO 8



Exercise 5

Add the necessary capital letters and punctuation to the following direct quotations.

1. david protested i haven't done anything wrong
2. arrest that man the woman screamed to the policeman
3. the interviewer asked how will the new tax affect the economy
4. would you describe the meeting as a success she inquired
5. a lot of progress has been made he replied
6. he replied a lot of progress has been made

Exercise 6

Rewrite the following sentences using the reporting verbs in brackets. You do not have to report all of the speaker's words.

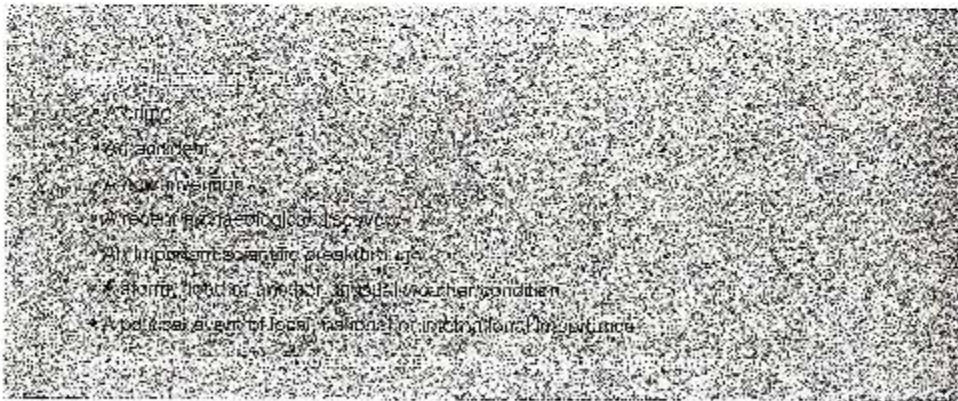
1. "But I've already told you, I haven't seen your wallet," Jessica said. (insisted)

2. "Now, don't worry. Everything will be just fine," the doctor told me. (assured)

3. "If you need a lift to the station, I could drive you," Daniel said. (offered)

4. He told the Prime Minister, "You really shouldn't raise taxes before the election." (advised)

5. The politician said to the audience, "You have my word - there will be no new taxes!" (promised)



ANEXO 9

Find information in the article to complete this conversation with Nico.

- Interviewer: What are you going to do this weekend?
 Nico:
 Interviewer: When did you start riding in cross-country trials?
 Nico:
 Interviewer: And why did you decide to do this particular sport?
 Nico:
 Interviewer: Was it difficult to learn?
 Nico:
 Interviewer: Tell me, is it an expensive sport?
 Nico:
 Interviewer: And what do you enjoy most about it?
 Nico:

Organising Your Writing

- 9 Francesca plays football for a women's football team. Read the notes about her and write a conversation between Francesca and a magazine interviewer.

| | |
|-------------------------|--|
| Started | 6 years ago at school |
| Reasons for doing it | doesn't really know, liked it better than other sports |
| Training | played with her brothers, they taught her now it's difficult to stay fit - so trains every evening practices with team 2 evenings a week |
| Expense | not expensive; track suit, shoes, kit cost about £40 pays for some travel. |
| Reasons for enjoying it | challenging stimulating |

Writing It Out

Start your dialogue like this:

- Interviewer: What are you going to do on Saturday, Francesca?

ANEXO 10

Marca con una X una sola casilla por pregunta (salvo las dos últimas, que son de respuesta abierta). Contesta con sinceridad.

SEXO: **H** **M**

EDAD: 12 13 14 15 16 17 18

CURSO: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º BACH. 2º BACH.

1-Después de haber superado las dos fases del proyecto de la “historia en común”, ¿crees que ha mejorado tu competencia en expresión escrita en inglés?

- Sí, ahora me siento más preparado y con más confianza a la hora de escribir en inglés textos coherentes de diferentes tipos.
- No, no creo que me haya servido para mejorar ni para que me guste más la expresión escrita.

2-¿Estarías dispuesto/a a hacer más actividades de este tipo?

- Sí, creo que son divertidas, nos permiten trabajar con nuestros compañeros y además mejoramos nuestra expresión escrita en inglés, algo que nos va a ser útil en el futuro.
- No, no repetiría la experiencia, porque no me ha aportado nada.

3-¿Qué es, para ti, lo más positivo del proyecto de la “historia en común”? Argumenta tu respuesta.

4-¿Cambiarías algo dentro de alguna de las fases del proyecto? Si es así, especifica qué y aporta tus razones.

5-¿Qué has aprendido durante los meses en los que ha estado en marcha el proyecto?

ANEXO 11

SEXO: **H**

M

EDAD: **24-35** **36-45** **46-55** **55-65**

1-Por lo que ha podido observar durante el curso, ¿cree que el proyecto de la “historia en común” ha servido para mejorar la competencia en expresión escrita de sus alumnos?

- Sí, su competencia en expresión escrita ha mejorado mucho en líneas generales.
- Sí, ha mejorado algo, pero creo que podría haber mejorado aún más si las actividades y tareas hubieran estado mejor planteadas.
- No, su nivel es el mismo, siguen cometiendo los mismos errores estructurales y de contenido a la hora de escribir textos en inglés.

2-¿Cree que gracias a este proyecto ha mejorado el clima de aula en todos los grupos y la motivación del alumnado?

- En general sí, ya que la tarea final promueve la colaboración entre los compañeros de clase y fomenta la interacción entre los alumnos de diferentes niveles a través del blog, y además permite establecer un nexo más cercano entre los profesores y los alumnos. Además, permite a estos últimos comprobar que el inglés también puede ser divertido.
- Ha mejorado en algunos grupos, pero en otros sigue exactamente igual que antes o ha empeorado.
- No ha mejorado en ninguno de los grupos. No veo a los alumnos más motivados que antes.

3-¿El proyecto de la “historia en común” ha cambiado su forma de ver la expresión escrita en cuanto al grado de importancia de esta en la formación en lengua inglesa del alumnado?

- Sí, ahora veo que la competencia en expresión escrita en inglés es realmente útil para los alumnos.
- No, ya la consideraba fundamental anteriormente.
- No, sigo pensando que las otras actividades comunicativas de la lengua inglesa son más importantes.

4-¿Este proyecto ha alterado de algún modo su metodología docente, haciéndole ver que existen otros enfoques y otras formas de enseñanza que pueden ser muy beneficiosas para el alumnado?

- Sí, me he dado cuenta de que puedo variar en cierto modo mi metodología para adaptarme a las preferencias y las necesidades de mis alumnos.
- No, ya que mi metodología está muy en la línea de la que requiere este proyecto.

No, me siento cómodo/a con mi manera de enseñar y no estoy dispuesto/a a cambiarla.

5- ¿Qué destacaría del proyecto de la “historia en común”?

6-¿Qué aspectos del proyecto cambiaría (en cualquiera de las dos fases)?