Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua extranjera (Inglés)

Trabajo Fin de Grado

Writing as a process. Una planificación didáctica para quinto curso de Educación Primaria

Autor: Dª Lara Gómez Conde

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2022

Resumen

Ante los numerosos problemas que los estudiantes de Educación Primaria demuestran tener al trabajar la escritura en Inglés como Lengua extranjera asumiendo el enfoque del producto, el presente documento realiza una investigación acerca de esta destreza. En concreto, se indaga la repercusión que tiene la elección de un enfoque de escritura u otro en la calidad de los escritos y la actitud que los alumnos/as muestran ante la propia destreza productiva. Para ello, se realiza un breve recorrido conceptual en torno a las destrezas lingüísticas, centrándose la atención en la expresión escrita (enfoques de escritura, tareas comunicativas de escritura…). En último lugar, se describe una propuesta didáctica que aborda la escritura como un proceso, la cual está diseñada para realizarse en el área de la Primera Lengua Extranjera (inglés), en quinto curso de Educación Primaria.

Palabras clave: expresión escrita, enfoque procesual, competencia comunicativa, Inglés Lengua extranjera, propuesta didáctica, Educación Primaria.

Abstract

Due to the problems that Primary Education students demonstrate having when writing in English as a foreign language assuming the product approach, this paper deals with this communication skill. Specifically, the investigation is about the repercussion that the writing approach's choice has in the texts' quality and in the attitude that students have when facing this productive communication skill. With that intention, a brief conceptual review is done around the linguistic skills, paying special attention to writing (writing approach, communicative writing tasks…). Finally, a teaching proposal which considers writing as a process is described. It is designed to be implemented in The English classroom of the fifth year of Primary Education.

Keywords: written expression, writing as a process, communicative competence, English as a foreign language, teaching proposal, Primary Education.

Índice

1. **Introducción** 1
2. **Marco teórico** 2
   2.1. Competencia comunicativa: concepto 2
   2.2. Los componentes de la competencia comunicativa 3
   2.3. Las destrezas lingüísticas 4
   2.4. Una destreza lingüística escrita y productiva: la expresión escrita 5
      2.4.1. Los enfoques de la escritura 6
      2.4.2. Actividades comunicativas para el desarrollo de la expresión escrita en inglés 17
3. **Propuesta didáctica de expresión escrita en inglés (*writing*)** 19
   3.1. Aspectos contextuales: entorno sociocultural y características del centro 19
   3.2. Justificación de la propuesta didáctica 21
   3.3. Marco legal 24
   3.4. Descripción de la propuesta didáctica 27
4. **Conclusiones** 38
5. **Referencias** 39
6. **Anexos** 42

1. Introducción

Justificación de la temática

Tras la aparición del enfoque comunicativo en los años setenta, la competencia comunicativa se ha convertido en el foco de atención de gran parte de los programas de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Con el fin de favorecer el desarrollo de dicha competencia, la práctica de las destrezas lingüísticas es percibida como una tarea especialmente relevante dentro del aula de lengua inglesa. En el caso concreto de la expresión escrita, la práctica de esta destreza suele girar en torno a la elaboración individual de textos correctos en lo que respecta a su forma (gramática, sintaxis, ortografía…). Ante este tipo de práctica de escritura basada en el enfoque producto, gran parte del alumnado muestra actitudes de rechazo y desmotivación, identificándose como incapaz de generar ideas, de establecer una relación entre las mismas y, en definitiva, de elaborar un texto coherente y cohesionado, pues reconoce carecer de los conocimientos y habilidades necesarias para ello.

Para hacer frente a esta problemática, el presente documento sugiere una propuesta didáctica que, a diferencia de la práctica de escritura previamente descrita y basada en el enfoque del producto, concibe la escritura como un proceso que consta de varios sub-procesos (enfoque procesual). En consecuencia, incluye una serie de actividades grupales que permiten al alumnado trabajar cada etapa del proceso de escritura (planificación, redacción y revisión). A través de la realización de dichas tareas, el alumno/a puede construir el significado de su escrito paso a paso (de forma progresiva) y en colaboración con sus compañeros/as.

La implementación de la propuesta ha permitido obtener conclusiones acerca de la manera en que el uso de un enfoque de escritura u otro repercute en la calidad del texto, así como en la actitud que muestra el alumno/a ante las prácticas de escritura.

Objetivos

Este Trabajo Fin de Grado se lleva a cabo con arreglo a los siguientes objetivos:

-Exponer las características y beneficios del enfoque proceso en la escritura en lengua inglesa.

-Describir una propuesta didáctica, compuesta por cinco sesiones, destinada a un aula de inglés de quinto curso de Educación Primaria.

-Recoger aspectos finales en torno a la calidad que supone el enfoque procesual de la escritura en el aula de inglés de esta etapa educativa.

2. Marco teórico

En los años setenta, un nuevo enfoque denominado "enfoque comunicativo" irrumpe de forma exitosa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas. Ante los numerosas teorías, métodos y enfoques que sentaban las bases del proceso de enseñanza y aprendizaje de las mismas, este nuevo enfoque emerge como una alternativa metodológica a todos ellos, caracterizándose por concebir el desarrollo de la competencia comunicativa como el fin principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y la lengua como un instrumento social. Haciendo uso de otros términos, bajo las premisas de este enfoque, la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje de toda lengua sería conseguir que los estudiantes lograsen desarrollar la competencia comunicativa para participar como usuarios de la lengua, correcta y adecuadamente, en situaciones sociales que requieren comunicación.

2.1. Competencia comunicativa: concepto

Dado que la competencia comunicativa resulta ser el foco de interés de este enfoque, conocer el concepto, así como algunas de sus características es fundamental:

El concepto "competencia comunicativa" ha sido definido por diferentes autores a lo largo del tiempo. En un principio, el concepto de competencia comunicativa únicamente estaba vinculado al conocimiento lingüístico que poseían las personas. Chomsky (1965), autor de la gramática generativa, la definía como el conocimiento que un hablante-oyente tiene de la lengua.

Sin embargo, con el paso del tiempo, comenzó a abandonarse la percepción de esta competencia como un simple conjunto de habilidades de índole lingüística. Ser capaz de construir un enunciado u oración correcto a nivel gramatical no constituye el único requisito para ser considerado/a competente a nivel comunicativo, pues la propia competencia engloba otros aspectos de carácter sociocultural y contextual a los que otros autores sí aludieron para definirla. *Campbell y Wales* (1970) la definieron como "la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar" (p. 247).

Aunque ambas definiciones ponían de manifiesto la importancia de las reglas de uso de la propia lengua, Hymes (1972) hacía explicita esta idea: “las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad” (p. 278).

Con el paso del tiempo y gracias a estas aportaciones, entre otras muchas, el concepto de competencia comunicativa fue redefinido, así como diferenciado del concepto “competencia lingüística”. Mientras que el primero está referido al conocimiento de reglas lingüísticas de carácter innato, estático y de carácter absoluto, el segundo es el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes, 1972). Esta definición permite entender esta competencia como el conjunto no solo de conocimientos (lingüísticos y no lingüísticos), sino también de destrezas/habilidades (lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos) que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta de comunicación y en una determinada comunidad de habla.

Considerando esta definición de la competencia, el hablante competente sería aquel capaz de realizar un repertorio de actos de habla, tomar parte en eventos de habla y evaluar sus logros y habilidades con otros (Hymes, 1972) o, tal y como afirmó el mismo autor, aquel que conoce en qué momento hablar y cuándo no, de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera.

2.2. Los componentes de la competencia comunicativa

La definición de “competencia comunicativa” también ha sido recogida por uno de los documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas: el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCERL). Además de definir este competencia, el documento expone los tres componentes o sub-competencias que comprende la competencia: sub-competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (cada uno de estos componentes comprende, en concreto, una serie de conocimientos, destrezas y habilidades):

- Sub-competencia lingüística. Esta está referida al conocimiento de recursos formales y a la capacidad de utilizarlos para articular y formular mensajes que respeten las reglas de la gramática, así como comprenderlos y emitir juicios acerca de su gramaticalidad. A su vez, está formada por la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

- Sub-competencia sociolingüística: conocimientos y destrezas necesarias para abordar la dimensión social y cultural de la lengua.

- Sub-competencia pragmáticas: hacen referencia al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva), se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

El Marco (Consejo de Europa, 2001, 2020) expone la siguiente afirmación: "cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o transformación de las competencias" (p. 14). En consonancia con esta afirmación, el desarrollo de la competencia comunicativa se ve favorecido gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y, en concreto, a la realización de tareas/actividades de la lengua. A través de las mismas, los estudiantes ejercen sus capacidades generales y la competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua, al mismo tiempo que favorecen el desarrollo de esas competencias.

2.3. Las destrezas lingüísticas

Las tareas que se diseñan e implementan como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera suponen el entrenamiento de las destrezas lingüísticas o "formas en las que se activa el uso de la lengua" (Instituto Cervantes, s.f.). Según la modalidad lingüística empleada, es posible distinguir entre destrezas orales y escritas y, atendiendo al rol adoptado por el usuario-aprendiz de la lengua, entre destrezas productivas y receptivas.

Consecuentemente, existen cuatro destrezas diferentes: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva/oral y comprensión lectora (a mayores de la expresión y comprensión, recientemente, el MECR ha introducido la "interacción" y "mediación" como actividades lingüísticas básicas).

En términos generales, estas destrezas suelen abordarse como compartimentos estancos (la escucha se aborda en una sección concreta, la escritura en otro apartado diferente…). Sin embargo, en las situaciones comunicativas reales en las que se usa la lengua, estas destrezas se manifiestan de forma integrada, alternándose unas con otras de forma simultánea. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe considerar el uso de la misma en la vida real para ser verdaderamente significativo, por lo que entrenar las destrezas lingüísticas de forma integrada resulta imprescindible.

2.4. Una destreza lingüística escrita y productiva: la expresión escrita

Para hacer de la integración de las destrezas una realidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta esencial conocer cada una de ellas (concepto, características, fundamentos didácticos…). En esta ocasión, dado que el documento constituye una propuesta didáctica de escritura, el presente epígrafe está dedicado a la conceptualización de la destreza lingüística de la escritura.

La expresión escrita constituye una destreza lingüística de carácter escrito (según la modalidad lingüística) y productivo (según el rol adoptado por el usuario). Consecuentemente, la acción de expresarse por escrito significa producir lenguaje haciendo uso del código escrito, es decir, del "conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que están almacenados en el cerebro del ser humano" (Cassany, 1987).

En relación con la integración de las destrezas, numerosos autores han identificado la lectura como la actividad más eficiente para la adquisición del código escrito. Sin embargo, la lectura constituye solamente una ayuda en el proceso de adquisición del código escrito, de la expresión escrita; la expresión escrita no consiste en copiar palabras aprendidas a través de la lectura, así como tampoco se reduce a la representación gráfica de elementos utilizados en la lengua hablada.

Halliday (1989) explicita cómo el tipo de lenguaje usado al hablar y al escribir es diferente, dado que las actividades sociales implicadas, los contextos en los que se usan y su finalidad comunicativa son también diferentes. La escritura es "un acto inmerso en una realidad social y cultural **concreta** en la que toma sentido" (Sperling y Friedman, 2001).

Consecuentemente, parafraseando a Atiénzar (2008), la expresión escrita en lengua inglesa no se origina espontáneamente ni de forma automática, pues constituye un proceso mental que implica tiempo y un proceso de enseñanza específico.

2.4.1. Los enfoques de la escritura

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en inglés (*writing*) está determinado por la manera en la que la escritura es concebida (escritura como producto y escritura como proceso). Según Jordan (1997), factores personales tales como las ideas previas acerca de la expresión escrita que un individuo tiene, el tipo escritura que se va a desarrollar, el contexto educativo en el que va a desarrollarse la tarea de escritura y/o el perfil de los aprendices (entre otros) llevan a concebir la escritura de una forma u otra. Esta concepción personal da lugar a enfoques a partir de los cuales puede diseñarse e implementarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, centrándose el presente documento en el enfoque del producto y el enfoque del proceso.

2.4.1.1. El enfoque del producto o enfoque centrado en el modelo textual

El enfoque del producto o centrado en el texto es aquel que, tal y como su propio nombre indica, presta especial atención al texto o producto escrito y, concretamente, a la forma y precisión que este presenta. Siguiendo a Jordan (1997), la organización del texto, de la estructura, la cohesión, los aspectos lingüísticos, ortográficos, gramaticales, léxicos y sintácticos conforma el conjunto de elementos sobre los que recae la atención bajo este enfoque, guardando todos ellos relación con la forma del texto.

Es tal la importancia que este enfoque otorga a dicho producto escrito que, con el fin de conseguir un texto de calidad en lo que se refiere a la forma del mismo, se hace uso de textos "modelo" que sirven de base para escribir escritos similares. Consecuentemente, el propio enfoque también recibe el nombre de "models approach".

En consonancia con las premisas, las sesiones de lengua inglesa en las que la escritura se aborda como un producto se caracterizan por la presencia de numerosas actividades dedicadas a la práctica de la gramática, sintaxis, ortografía, etc.

Relegados a un segundo plano quedan los elementos contextuales, ya que concebir la escritura como un producto significa entender el texto como un elemento cuyo funcionamiento es independiente al contexto, tal y como afirma Dudley-Evans y St John (1998): "el lector, las expectativas de este acerca del discurso y la finalidad de la escritura no son consideradas…". De la misma manera que el contexto, el propósito del texto pasa desapercibido: no se considera el hecho de que las personas escriban con un fin concreto.

Consecuentemente, la calidad del escrito se evalúa prestando atención únicamente a la precisión y forma que presenta el texto (producto final), lo cual favorece el desarrollo de la competencia textual desde una perspectiva principalmente lingüística (este es el propio fin de la escritura bajo este enfoque, según Madrigal, 2015).

De acuerdo a los fundamentos de este enfoque, una sesión de escritura en la que los alumnos/as leen un texto "modelo", crean un texto similar de forma individual y se lo entregan al docente al acabarlo para que este lo corrija en términos de gramática, ortografía, sintaxis y léxico constituye un ejemplo de clase en la que la escritura se entiende como un producto.

Sin duda alguna, este enfoque centra la atención en el trabajo explícito del código lingüístico y en el cuidado de la forma de los textos. Aunque el dominio de la sintaxis, gramática, ortografía y/o léxico constituye un requisito imprescindible en lo que a la producción de textos se refiere, existen autores que reivindican la importancia de otros conocimientos de cara a producir un texto correcto y adecuado. Cassany (1990) es uno de ello, pues afirma que:

> para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino

que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. (p. 71).

2.4.1.2. El enfoque del proceso o enfoque centrado en la figura del escritor

En consonancia con la previa afirmación de Cassany, surge un enfoque denominado procesual que no considera suficiente el conocimiento relativo a la forma del texto (gramática, ortografía, léxico…) para desarrollar una escritura de calidad.

A diferencia del enfoque centrado en el producto, este dirige la atención hacia el proceso de composición del escrito o producto final, el cual comienza a partir de la creación de una circunstancia social que exige producir un texto y concluye con la redacción y revisión del mismo. A lo largo de ese proceso, el escritor activa una serie de sub-procesos cognitivos (generación y organización de ideas, revisión…) que le permiten elaborar los escritos, tales como la generación y la organización de las ideas (entre mucho otros). Son precisamente estos procesos el foco de atención del enfoque procesual.

En consecuencia, abordar la escritura como un proceso supone elaborar un escrito como recorriendo una serie de etapas (planificación, textualización y revisión) y trabajando los procesos cognitivos que corresponden en cada una de ellas. A modo de ejemplo, en el caso de la fase de planificación, el autor genera ideas, las organiza, identifica el destinatario de su texto…

Desde la perspectiva del enfoque procesual, el trabajo de cada etapa favorece la expresión de mensajes claros, ya que es posible apreciar cómo el producto mejora de forma notable a medida que los alumnos/as desarrollan la composición escrita y avanzan en las fases.

El alumno/a progresar desde la generación de ideas inconexas hasta la organización de las mismas, desde la esquematización de las ideas hasta la elaboración de un texto coherente y cohesionado…Además de la expresión de mensajes claros, el trabajo fase a fase también hace posible la construcción del significado de forma progresiva.

A diferencia del enfoque del producto, los estudiantes planifican y textualizan sus escritos centrando su atención en comunicar un mensaje escrito.

En lo que respecta a la forma del texto, el enfoque considera su importancia, pero cree innecesario tener que centrar la atención en la misma durante el proceso de composición. Los estudiantes pueden concentrarse en expresar el mensaje que desean y, en la última fase del proceso, revisar la forma y precisión del texto.

En consonancia con estas premisas, la evaluación del escrito se realiza en torno a la capacidad para expresar y organizar ideas de forma clara y eficiente, pero también considerando la forma y la precisión con la que se expresan las ideas del texto.

En contraposición al anterior enfoque, este identifica la escritura como un proceso colaborativo en el que la creatividad juega un papel clave. Consecuentemente, las prácticas y tareas que se proponen suelen otorgar al alumnado cierto grado de libertad para que este desarrolle su creatividad.

La importancia que se le concede al contexto al escribir es otro de los elementos que diferencia este enfoque del enfoque del producto.

Mientras que este último no considera la figura del lector (contexto) al que va dirigido el escrito, el enfoque procesual pone de manifiesto la importancia de conocer el contexto de cara a producir un escrito tanto correcto como adecuado, pues destaca la figura del escritor y emisor del mensaje como un elemento esencial para alcanzar dicho fin (Dudley.Evans y St John, 1998). Consecuentemente, este enfoque concibe el texto, tal y como afirma Hyland (2002), como la respuesta del emisor a una situación comunicativa determinada (los textos participan en situaciones concretas, no son independientes al completo).

Giroux apoya esta idea (1990, cit. Por Jorba, Gómez y Prat, 2000): “habría que considerar la escritura como un proceso dialéctico que comporta una serie de relaciones entre el escritor y el lector y entre la materia que se trata y el lector” (p. 101).

Otra de las diferencias entre el enfoque del producto y este guarda relación con el rol del alumno/a dentro del aula. El enfoque procesual no identifica el texto como elemento protagonista del proceso de composición, sino al alumno/a, a quien considera único e individual. Dado que investigaciones han revelado la existencia de una relación entre factores de personalidad y estilos cognitivos o estrategias de composición utilizadas, al abordar este enfoque, se debe considerar y respetar la unicidad de cada persona, pues cada

una desarrolla su propio estilo de composición acorde a sus capacidades, características, etc.

En lo que se refiere al docente, este abandona el papel de protagonista para convertirse en facilitador, guía y organizador de experiencias de escritura que permitan desarrollar estrategias de composición efectivas. Brookes (1998) concreta cuáles son algunas de sus funciones: "guiar, en todo momento, al aprendiz en la búsqueda de ideas, en la planeación de estructuras, en la elaboración de múltiples borradores; ayudar a tomar conciencia de las debilidades y de los puntos fuertes, sugiriendo técnicas adecuadas de acuerdo a posibilidades." (p. 15).

Además de estas funciones, el docente debe hacer entender el acto de escritura como una tarea que requiere una serie de habilidades estratégicas y lógicas de pensamiento.

Para hacer todas estas funciones posibles, el docente debe favorecer la creación de un clima confortable, tal y como Richards (1990) sugiere: "un profesor de escritura exitoso no es el que ha desarrollado un método, sino el que ha creado un ambiente efectivo donde los aprendices se sientan cómodos descubriendo sus propias fortalezas y debilidades como escritores" (p. 114).

En resumen, alumno/a y docente colaboran para hacer del proceso de escritura una experiencia exitosa.

Descritas las principales características de este enfoque, se procede a abordar aquello que Cassany (1990) identifica como el foco de atención del propio enfoque: "este enfoque se centra en los procesos cognitivos de composición, es decir, en las actividades de carácter cognitivo y de pensamiento superior realizadas por el escritor al componer un texto" (p. 1).

Con el fin de analizar dicho proceso de escritura, se crearon los modelos de composición cognitivos. Estos modelos teóricos conciben el proceso de escritura como una actividad compleja de carácter cognitivo, puesto que implica activar una serie de estrategias, conocimientos y procesos psicológico-cognitivos (percepción, atención, memoria…) por parte del escritor.

El modelo más divulgado e influyente es el de J. Hayes y L. Flower (1981) y, tal y como el resto de modelos de composición cognitivos, este explica las operaciones intelectuales conductoras de la composición y las estrategias usadas para redactar, identificando tres

etapas básicas en ese proceso de composición de un texto ("pre-escribir", "escribir" y "re-escribir") y una serie de sub-procesos específicos (generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de producciones intermedias…).

Los autores de este modelo conciben el proceso de composición como recursivo en lugar de lineal o unidirecional (Beaugrande, 1982) y Cassany, Luna y Sanz (1994) también hacen referencia a esa idea: "no existe un esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, estilo y problema retórico planeado actúa de una manera o de otra" (p. 267).

Consecuentemente, el escritor se sitúa en una etapa concreta cada vez que lo necesita y puede hacer modificaciones del texto en el momento en que lo desee (no existen los pasos jerarquizados).

Cada modelo de composición o autor identifica un número concreto de etapas, fases o pasos en el proceso de composición y asigna a cada uno de ellos un nombre concreto. A efectos prácticos y en términos generales, el conjunto de investigaciones identifica los siguientes subprocesos como constituyentes del proceso de composición de un texto:

-Primera fase: planificación (configuración pre-lineal del texto)

Ante la aparición de un problema retórico/circunstancia social que causa necesidad de escribir un texto, el que se va a convertir en autor del mismo comienza a planificar la escritura de esa composición.

Para comenzar con la planificación, siempre se ha de definir las coordenadas del texto, es decir: el propósito del texto (qué se desea expresar y conseguir con el texto), la forma o modalidad textual (género escrito/discursivo), el tema o tópico y el destinatario o lector (receptor a quien va dirigido el texto producido, qué expectativas puede tener, cuáles son sus conocimientos previos acerca del tema…). Ello ayudará al escritor a determinar el tono, lenguaje, estilo y extensión del texto.

Una vez se han definido estas coordenadas, el autor, a partir de las ideas que él mismo tiene en mente, debe crear una representación (no necesariamente verbal ni una oración elaborada) de la información que desea incluir en el texto para así iniciar la construcción del significado del escrito.

La creación de esta representación implica llevar a cabo los siguientes de sub-procesos:

- Formulación de objetivos: el autor explicita cuáles son los propósitos que desea alcanzar con el escrito, así como lo que se ha propuesto escribir en el mismo.
- Generación de ideas. Este sub-proceso se lleva a cabo bien a través de actividades diseñadas explícitamente con dicho fin, bien mediante la búsqueda explícita de información.

  El autor posiblemente haya estado en contacto con esquemas de comunicación similares que le resulten útiles, por lo que también puede recurrir a la información almacenada en su memoria.
- Organización de ideas. Generadas las ideas, estas deben organizarse mediante representaciones de variado tipo (esquemas, organigramas u otros recursos útiles de organización) que claramente muestren y jerarquicen las ideas para favorecer el proceso de redacción: ideas principales, ideas secundarias…

Al final de esta fase, el autor habrá construido una primera versión del significado del escrito en forma de esquema de ideas o puntos o un texto no suficientemente elaborado como para satisfacer las necesidades de los textos comunicativos, dado que, en esta fase, no se debe prestar atención a las cuestiones lingüísticas (el autor debe centrarse en encontrar las ideas más interesantes sobre el tema, no en buscar la forma de expresión más idónea para el lector). Consecuentemente, los escritos obtenidos en esta fase se caracterizan por presentar textos con espacios en blanco, incorrecciones gramaticales, asteriscos, texto subrayado…

En lo que respecta a los docentes, en la primera fase del proceso de escritura, estos deben ayudar al estudiante a planificar su escritura proponiendo una serie de tareas y de técnicas:

- Para determinar la audiencia, el propósito, el tema y el formato o tipo de texto, el docente puede proponer técnicas destinadas al análisis del lector (formular y responder preguntas sobre el destinatario del texto: ¿qué espera leer?, ¿qué sabe?, ¿qué le interesa?, ¿cuándo va a leerlo?, ¿qué hará con el texto?), a la identificación del situación retórica (responder preguntas sobre los seis elementos comunicativos), a la determinación del tipo de texto…

- En lo que respecta a las ideas, existen técnicas que ayudan a generar ideas, entre las cuales destacan el torbellino de ideas, la escritura automática, la exploración de un problema, la expansión de palabras clave, el diálogo con el lector, etc.
- La organización de estas ideas puede llevarse a cabo gracias a técnicas tales como los mapa mentales y/o conceptuales, los esquemas jerárquicos, etc.

Cuervo (1992) destaca la importancia de trabajar esta primera fase del proceso de escritura: "…el texto fluirá en la medida en que el escritor se apoye en la planificación; de lo contrario, correrá el riesgo de bloquearse, frustrarse y entrar en pánico por un buen rato hasta que tenga el coraje de volver a sentarse frente a la hoja en blanco".

-Segunda fase: textualización

Una vez se han generado y organizado las ideas que se desean incluir en el texto, da comienzo la fase de textualización. Tal y como indica el propio nombre de la fase, en esta etapa se textualizan o redactan las ideas que previamente se han generado y organizado.

A diferencia de lo que sucede en la fase anterior, en esta, el alumno ha de realizar una elaboración lingüística del texto, es decir: convertir la "entidad" no redactada de la fase previa en lenguaje escrito inteligible y comprensible para el lector, transformando representaciones abstractas de una sola secuencia lineal de lenguaje escrito. La principal diferencia entre una fase y otra es que esta requiere pulir la forma superficial del texto (prestar atención a la organización y a la forma: elementos de la lengua, habla y estilo), sistematizar la elaboración del esquema lógico del texto y construir un texto coherente y cohesionado (inclusión de elementos lingüísticos, pragmáticos, sintácticos, socioculturales…).

Como es evidente, para realizar dicha elaboración, es preciso activar conocimientos acerca de la lengua y sus reglas, así como habilidades lingüísticas para una expresión adecuada de las ideas: el escritor ha de considerar aspectos relacionados con la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia y la adecuación, así como las coordenadas referidas al lector/destinatario y al género discursivo, pues estas coordenadas determinan la elaboración lingüística que se debe llevar a cabo en esta fase: tono, registro o estilo a usar. Ejemplo: la organización del texto en párrafos y enunciados (longitud, forma de

conectarse) y la elección de las estructuras sintácticas y términos léxicos (precisión, propiedad semántica, corrección gramatical y ortográfica…) se verá determinada también por el tipo de texto a escribir. Si la tarea consiste en redactar un anuncio, el proceso de redacción será diferente al que requerirá la escritura de una carta.

A pesar de que en esta fase se debe llevar a cabo elaboración lingüística correcta y adecuada, es preciso hacer saber al alumnado que esta elaboración constituye únicamente el primer borrador del texto a revisar posteriormente. Ello ayudará a los estudiantes a sentirse más relajados/as (aspectos emotivos), pues no tendrán la exigencia de crear oraciones y párrafos perfectos en lo que se refiere a cuestiones gramaticales, cohesivos, etc.

La elaboración lingüística implica tres sub-procesos:

- La referenciación es aquel sub-proceso por el cual el autor selecciona léxico (expresiones, proposiciones, formas de modalización) apropiado al contexto para enunciar los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben mencionarse en el texto haciendo uso de las formas verbales adecuadas.
- Linealización. El hecho de tener que transformar estructuras semánticas pre-textuales (organizadas en forma pluridimensional) en un discurso lineal que conecta las proposiciones entre sí, cohesiona los referentes y establece una progresión temática de tema-tema se denomina linealización.

  Llevar a cabo este subproceso le supone al autor tomar decisiones en relación al uso de marcadores lingüísticos para cohesionar los enunciados (importancia de aspectos morfosintácticos y reglas ortográficas), a la forma de construir los párrafos, etc.
- El último sub-proceso implicado en esta etapa es la transcripción, pues el escritor ha de producir una enunciación escrita (manual o automatizada) de esa elaboración lingüística que él mismo ha creado.

Con el fin de facilitar y favorecer la textualización del escrito, deben proponerse e implementarse una serie de técnicas de escritura, tales como marcar visualmente la prosa para el lector (apartados, párrafos, numeraciones), usar marcadores discursivos (en primer lugar; a continuación), explicitar el propósito del escrito…

Al finalizar la etapa de textualización, debe haberse producido un texto cohesionado (enlace de frases con signos de puntuación y estableciendo los párrafos que configurarán su texto, sin espacios en blanco) y coherente.

-Tercera fase: la revisión

En la última fase de este proceso, se comprueba si el texto que se ha creado se corresponde con lo que se había planificado e ideado en términos de contenido, forma…Con dicho fin, se analizan las representaciones/texto, incluyendo este proceso de revisión o análisis tres fases sucesivas, las cuales resultan fácilmente comprensibles gracias al diagrama de flujo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987, 265-269):

- Evaluación. En primer lugar, se evalúa o compara la representación del texto final con la representación del texto que se había planificado escribir (lo imaginado que le gustaría conseguir, de acuerdo a propósitos y concepción de texto "ideal"). Esta comparación debe asegurar que el texto se adecúe a las necesidades de audiencia.
- Diagnóstico. Acto seguido, se lleva a cabo un diagnóstico consistente en identificar y delimitar los desajustes entre las dos representaciones (errores, puntos a mejorar, imperfecciones).
- Operación. Finalmente, se enmienda el desajuste del texto, modificándose los aspectos del texto escrito que se desean corregir. Para ello, se elige los procedimientos o tácticas que se consideren más adecuada (releer, eliminar palabras, sustituir palabras, reescribir el fragmento…).

Cabe destacar que el texto debe analizarse y revisarse en términos de:

- Contenido: ajuste al tema, veracidad y relevancia de la información, presencia de elementos superfluos, construcción adecuada de la argumentación….
- Organización de ese contenido escrito: distribución de párrafos adecuada al tipo de discurso, cohesión y coherencia de ideas, organización visible mediante términos de "introducción" y "conclusión", disposición….
- Adecuación (registro, tono, estilo empleado…).
- Forma: propiedad y corrección de la organización textual, gramática, ortografía, puntuación, mayúsculas, adaptación del léxico y sintaxis al contexto...

Como es evidente, estas acciones requieren la activación del conocimiento sobre las reglas del código escrito, tanto a nivel de contenido como de forma, sintaxis, uso y estilo, claridad, cohesión, coherencia…

Además, se ha de revisar también el grado en el que el texto cumple con los planes y objetivos que se habían determinado en la primera fase: cumplimiento del objetivo, propósitos comunicativos, ajuste a los planes de composición diseñados...

En cuanto al docente, este debe asignar tareas para ayudar al estudiante a mejorar el escrito (lectura del texto, revisar la puntuación, uso de mayúsculas, ortografía, caligrafía, realizar correcciones de las estructuras léxicas, gramaticales, sintácticas, realizar una copia si es necesario, corregirla, editar la copia final, revisar y editar), así como sugerir y proponer actividades en las que se trabajen las técnicas concretas para esta fase:

- Si el objetivo es evaluar y/o diagnosticar, técnicas tales como oralizar el texto escrito, simular la respuesta del lector, comparar el borrador con los planes o los esquemas iniciales, aplicar guiones de autocorrección, etc.
- En lo que se refiere a las técnicas de escritura destinadas a operar cambios, algunas de ellas son las siguientes: reestructurar el texto, buscar economía y claridad, adaptar la legibilidad al lector, etc.

Tal y como en un principio se mencionaba, el texto es el resultado final de estos sub-procesos que constituyen el proceso de composición.

Bajo el enfoque procesual, dicho texto es concebido como un sistema global construido a través de las actividades cognitivas y subprocesos organizados (planificación o preparación, textualización o elaboración de borradores, revisión y edición), los cuales han sido previamente detallados. Consecuentemente y a diferencia del enfoque del producto, el texto es concebido como el resultado de un proceso a tener en cuenta, no solamente como un producto cuyo origen y desarrollo no es considerado.

En lo que se refiere a dicho texto, se espera que el obtenido al final del proceso cumpla con la definición de texto: “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (Instituto Cervantes, s.f.).

En definitiva, el resultado de ese proceso debe ser un texto correcto en lo que respecta a su forma (gramática, ortografía…), adecuado al contexto o situación comunicativa, coherente (sus ideas deben estar relacionadas) y cohesivo (las ideas deben estar relacionadas mediante diversos procedimientos).

2.4.2. Actividades comunicativas para el desarrollo de la expresión escrita en inglés

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en inglés requiere, además de elegir un enfoque concreto para abordar la destreza, determinar cuáles son las tareas o actividades a realizar para favorecer el desarrollo de la misma y, a través de ello, el de la competencia comunicativa.

Algunas actividades comunicativas son las siguientes:

-"Creative writing": actividad consistente en elaborar un escrito que narre una historia de forma creativa e imaginativa, haciendo uso del lenguaje estético y tratando de despertar emociones. Las novelas, historias cortas y la poesía son ejemplos de este tipo de texto.

-"Cooperative writing": cualquier tipo de tarea de expresión escrita que implica elaborar un texto a partir de la participación de varias personas, aportando cada una de ellas sus conocimientos, habilidades…

-"Journal diaries": actividad de escritura que consiste en elaborar un diario personal en el que una persona escribe, día a día, acerca de las experiencias, sucesos y emociones que ha vivido. La inclusión de imágenes, dibujos u otro tipo de representación tiene cabida en esta tarea.

-"Leaflets": tarea consistente en crear un folleto o panfleto, es decir, un impreso de corta extensión que tiene fines divulgativos o publicitarios.

Al escribir el texto, el estudiante debe organizar la información de manera que el folleto pueda convertirse en un tríptico o díptico.

-"Comics": actividad de escritura por la cual se elabora un relato o historia que se plasma en el papel mediante viñetas acompañadas de ilustraciones y texto cuya longitud es relativamente breve.

-“Blog posts”: tarea consistente en redactar un artículo en formato electrónico con el fin de publicarlo en una página o sitio web que trata acerca de una temática concreta (blog). Esta actividad puede resultar verdaderamente motivadora para el alumnado, pues implica hacer uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

-“School magazine”: actividad de expresión escrita que consiste en diseñar una revista escolar a partir de la redacción y publicación periódica de escritos elaborados por la comunidad educativa. Los tipos de textos publicados pueden pertenecer a diferentes tipologías textuales (entrevista escrita, poema…).

-“Posters”: tarea por la cual se crea un documento gráfico de gran tamaño en el que se incluyen imágenes, dibujos, gráficos y texto con el fin de comunicar un mensaje acerca

de la celebración de un evento, del lanzamiento de un producto (película, producto alimenticio…), etc.

-“Emails”: actividad de expresión escrita que supone la elaboración de un texto de carácter electrónico, a partir del cual un emisor y un receptor pueden contactar y entablar una comunicación con el fin de hacer posible la comunicación entre un emisor y un receptor.

“Letters”: las cartas constituyen tipos de textos que permiten la comunicación entre dos o más personas acerca de un asunto concreto. Estas presentan una estructura y convenciones concretas que deben respetarse en todo momento.

Todas las actividades que previamente han sido definidas suponen la escritura de un texto y el acto comunicativo que presentan es el hecho de escribir. La inclusión de este tipo de tareas en el aula de lengua inglesa resulta esencial, pues estas aceleran el progreso en el proceso de adquisición de la lengua inglesa y, consecuentemente, el desarrollo de la competencia comunicativa en dicha lengua. Con este mismo fin, se ha desarrollado una propuesta didáctica de expresión escrita cuyas características serán detalladas a continuación.

3. Propuesta didáctica de expresión escrita en inglés (*writing*)

3.1. Aspectos contextuales: entorno sociocultural y características del centro

La propuesta didáctica que a continuación se expone se desarrollará en un centro educativo situado en la zona sur de la ciudad de Valladolid. El barrio en el que el colegio está localizado se ha ido constituyendo a lo largo de los últimos años, por lo que en él predominan edificios de reciente construcción. Aunque gran parte de esas edificaciones constituyen viviendas privadas, existen otras muchas dedicadas a ofrecer servicios a la población más joven y adulta (bares, restaurantes, colegios, academias de idiomas, centros de ocio y tiempo libre…), ya que esta es la población que predomina en el barrio. En lo que respecta a las características de la misma, resulta preciso destacar su uniformidad en lo que a cuestiones socioculturales se refiere; en términos generales, los habitantes presentan la misma nacionalidad, forman parte de la misma etnia y comparten la misma cultura. En el barrio, resulta complicado encontrar a personas cuyo origen, idioma, etnias y/o cultural sea diferente al predominante. Por su parte, el nivel socio-económico de las familias que pueblan la zona es elevado, pues, en términos generales, todos los miembros de la unidad familiar en edad de trabajar tienen un empleo estable. Los trabajos que desempeñan suelen requerir currículums con un amplio nivel de estudios universitarios y competencias, por lo que la formación universitaria y post-universitaria es también algo que caracteriza a la población de este barrio.

En términos generales, los niños/as que acuden al centro educativo en el que se desarrollará la propuesta forman parte de familias pertenecientes al entorno socio-cultural que acaba de ser descrito. En consecuencia, el alumnado del centro se caracteriza por ser homogéneo en lo que a cuestiones socioculturales se refiere (la diversidad es escasa), así como por disponer de todo tipo de recursos (el nivel socioeconómico de sus familias lo posibilita).

A nivel académico, cada alumno/a resulta tener un perfil único. Dentro del centro, existen niños/as con necesidades educativas especiales, alumnos/as con dificultades en asignaturas concretas… Sin embargo, en su mayoría, los alumnos/as presentan un nivel de rendimiento académico adecuado en todas las asignaturas. De todas esas asignaturas,

la lengua inglesa requiere una mención especial, puesto que los alumnos/as presentan un alto nivel de competencia en lengua inglesa. Ello también se ve favorecido gracias a las clases particulares a las que los alumnos/as acuden cuando la jornada escolar termina (sus progenitores tienen los recursos económicos para permitírselo y el barrio en el que residen la gran mayoría de alumnos/as acoge a numerosas academias privadas de idiomas).

Estos alumnos/as conviven con en un centro educativo de carácter público en el cual la oferta educativa abarca desde Educación Infantil hasta Educación Primaria. Al ser un centro de línea tres, sus dimensiones son grandes: la infraestructura cuenta con tres plantas y gran cantidad de instalaciones destinadas al ocio y tiempo-libre de la comunidad educativa. El aula de quinto curso en el que se realizará la propuesta se encuentra situada en la planta superior del centro. El aula constituye un espacio amplio, decorado e iluminado. En él, es posible distinguir diversos espacios destinados a la realización de actividades concretas, tales como un espacio de lectura, otro de reciclaje, etc. Cada uno de los espacios del aula cuenta con recursos de variada índole que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje: libros, ordenadores portátiles, etc. La disposición del alumnado en dicha aula es la que caracteriza el modelo tradicional o clásico de enseñanza, pues las mesas y sillas en el espacio están organizadas de manera que formen una alineación cuadricular con filas y columnas.

De lunes a viernes (de 09:00h a 14:00h), el aula se encuentra ocupada por un total de veinticuatro alumnos/as: quince chicas y nueve chicos. Sus edades están comprendidas entre los diez y los once años, pues son alumnos/as de quinto curso de Educación Primaria.

A lo largo de esta etapa educativa, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender la lengua inglesa como lengua extranjera. En el caso concreto del centro, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa se aborda tomando como el libro de texto como referencia principal.

Consecuentemente, el libro determina qué se enseña, qué se aprende y la manera en la que ello se hace. El libro de texto aborda las destrezas lingüísticas como si de compartimentos estancos se tratasen, de manera que los alumnos/as practican la escritura, la lectura, el habla y la escucha por separado.

En el caso concreto de la escritura, el libro de texto aborda esta destreza lingüística desde el enfoque producto: el proceso de composición de un texto no es considerado; únicamente importa el texto que se produce. Consecuentemente, los alumnos/as están acostumbrados/as a elaborar textos tras recibir una breve explicación teórica del tipo de texto a crear, sin un entrenamiento previo de la generación de ideas, la organización de las mismas de forma coherente y cohesionada, la adecuación del texto, etc. En términos generales, los alumnos/as de la clase de quinto curso se sienten bloqueados/as y ansiosos/as al escribir un texto, llegando incluso a dejar en blanco el papel en el que se ha de escribir. Otros alumnos/as consiguen producir composiciones, de las cuales únicamente se corrige la forma (corrección gramatical, ortografía, etc.) y no el contenido. Dado que estos hechos causan la desmotivación de muchos alumnos/as, creándoles un sentimiento de rechazo hacia la escritura e incluso hacia la propia lengua inglesa, se ha diseñado una propuesta didáctica destinada a trabajar la expresión escrita que pretende evitar la aparición de esas emociones. Esta propuesta concibe la escritura como un largo y complejo proceso que se desarrolla durante diversas fases (enfoque procesual) y no como un producto. Por tanto, los alumnos/as tendrán la oportunidad de aprender a construir un texto trabajando previamente la planificación del mismo, así como revisando borradores que darán lugar a la versión definitiva de la composición.

3.2. Justificación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica ha sido diseñada e implementada en base a una serie de teorías, enfoques, estrategias y orientaciones metodológicas.

El Enfoque Natural ha sido considerado al diseñar esta propuesta, pues el foco de atención de la misma recae en la capacidad de comunicar significado haciendo uso de la lengua escrita: lo esencial es hacer llegar el mensaje al destinatario. En consecuencia, el trabajo de la forma (gramática, estructuras…) se ve reducido.

La propuesta considera en todo momento un elemento esencial para la adquisición de una lengua desde la perspectiva del Enfoque Natural: el filtro afectivo. El docente promueve en todo momento la creación de un espacio de aprendizaje confortable que ayuda a

adquirir la lengua extranjera y a reducir el filtro afectivo. Con dicho fin, se encarga de guiar y ayudar al alumnado facilitando la comprensión del input que genera, así como de proponer una secuencia de actividades de escritura a través de un enfoque que centra la atención en el alumnado, dotándole de los mecanismos necesarios para escribir: el enfoque procesual.

Este enfoque también en considerado al determinar el curso de Educación Primaria al que va destinado. Según el Enfoque Natural, la comprensión del lenguaje precede a la producción del mismo. Los estudiantes experimentan un período prolongado de silencio en el que solamente reciben input y, tiempo después, cuando se encuentran preparados para producir, generan lenguaje. Esta es la principal razón por la que se ha elegido implementar la propuesta en la clase de un quinto curso de Educación Primaria, pues estos alumnos/as han estado en contacto con la lengua inglesa desde los tres años, lo cual significa que, en términos generales, se ha superado el período silencioso y se está preparado/a para producir.

La propuesta se apoya en el Enfoque Comunicativo, puesto que propone una serie de actividades en las que los estudiantes deben usar la lengua como un instrumento para comunicar un mensaje concreto; la lengua no conforma un objeto de estudio, por lo que la tolerancia hacia los errores es una realidad. De acuerdo a la importancia que este enfoque otorga a la comunicación real, la propuesta plantea a los estudiantes una actividad de escritura que simula una situación comunicativa real.

Por otro lado, resulta preciso destacar la inclusión de actividades en la propuesta destinadas a trabajar los diferentes elementos o componentes de la competencia comunicativa, pues se concibe el desarrollo de la competencia comunicativa tal y como el propio enfoque lo hace, es decir, como el fin principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Las premisas que este enfoque propone con respecto al alumno/a y al docentes son consideradas en la propuesta, pues el docente asume el rol de facilitador y el alumno/a trabaja de forma cooperativa debido a la importancia que la interacción tiene en el proceso de adquisición de la lengua.

La propuesta se apoya también en el enfoque socioconstructivista y, concretamente, en la Teoría Sociocultural que propone Vygotsky, pues asume la siguiente afirmación: el aprendizaje es interactivo, pues surge a partir de la interacción de los individuos en un entorno sociocultural.

En consecuencia, las actividades que la propia propuesta contiene están diseñadas para que el alumno/a trabaje de forma cooperativa (en grupos de trabajo) y así interaccione, comparta sus ideas con el resto de compañeros/as, debata opiniones, llegue a acuerdos comunes para tomar decisiones, etc. Este tipo de organización del alumnado convierte al alumno/a en un individuo que asume un rol activo, el cual le permite reorganizar sus estructuras mentales y adquirir la lengua extranjera fácilmente.

A lo largo de la implementación de la propuesta, el docente asume también el rol que la teoría sociocultural sugiere, encargándose, por tanto, de facilitar el proceso de adquisición de la lengua mediante el feedback que proporciona a los alumnos/as: sugerencia de propuestas de mejora, identificación de los fortalezas y de los puntos débiles, etc.

Sin embargo, la Teoría Sociocultural no es la única teoría de carácter constructivista que la propuesta tiene en cuenta. La Teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel afirma que el alumno/a es capaz de generar aprendizajes significativos cuando este relaciona nuevos conocimientos o informaciones con los que ya posee (conocimientos previos), reconstruyendo ambas informaciones e integrándolas en su estructura cognitiva. Con el fin de favorecer el aprendizaje significativo, la propuesta contiene varias actividades en las que los alumnos/as deben compartir sus conocimientos previos acerca de temas concretos. De esta forma, el docente es capaz de promover el aprendizaje significativo, pues presenta los nuevos conocimientos al alumnado en relación con las ideas previas que este ha hecho explícitas.

Las teorías socioconstructivistas y de la adquisición de la lengua promueven el trabajo de la escritura como proceso y es precisamente así como se aborda la expresión escrita en la propuesta: desde el enfoque procesual. A la hora de componer un texto desde el enfoque del producto, los bloqueos, el síndrome de la página en blanco y el elevado nivel del filtro afectivo son una realidad. Con el fin de evitar este problema, la propuesta aborda la escritura desde el enfoque procesual, concibiendo esta destreza como un largo y complejo

proceso que consta de varios sub-procesos. Para cada uno de esos sub-procesos, la propuesta plantea una serie de actividades destinadas a entrenar una serie de conocimientos, habilidades y procesos mentales que le permiten al alumno/a generar su escrito paso a paso y de forma progresiva.

3.3. Marco legal

La propuesta didáctica ha sido elaborada en base a la legislación y normativa en materia de educación que se encuentra vigente en el país de referencia (España).

Las competencias clave y específicas que esta propuesta ayuda a desarrollar se han determinado tomando como referencia la Ley "LOMLOE" (Ley Orgánica 3/2020), es decir, la nueva ley orgánica que rige el sistema educativo español.

La competencia en comunicación lingüística constituye la principal competencia clave que se pretende desarrollar a través de la implementación de la propuesta didáctica. La propuesta que a continuación se desarrolla surge con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la práctica de la expresión escrita. Expresarse por escrito supone activar y hacer uso de una serie de conocimientos y habilidades de diferente tipología, entre los cuales se encuentran los saberes y las destrezas de carácter lingüístico. Consecuentemente, a través de la realización de las actividades, los estudiantes estarán practicando su competencia lingüística.

Sin embargo, la competencia en comunicación lingüística no resulta ser la única competencia relacionada con la lengua que la propuesta ayuda a practicar. A través de las actividades de expresión escrita en lengua inglesa que conforman la propuesta, los estudiantes están formándose como personas capaces de utilizar una lengua diferente a la materna de forma apropiada y eficaz y para el aprendizaje y la comunicación, por lo que su competencia plurilingüe está siendo trabajada.

Por otro lado, resulta preciso destacar que la gran mayoría de las actividades incluidas en la propuesta han sido diseñadas para realizarse de forma grupal. Como es evidente, ello obliga al alumnado a interaccionar de forma constructiva y respetuosa con el resto de

compañeros/as bien para lograr un objetivo común, bien para tomar una decisión, para comunicarse…De esta manera, los alumnos/as están desarrollando la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Además de favorecer el desarrollo de competencias clave, la propuesta de escritura ayuda al alumnado a adquirir competencias específicas en el área de la Lengua Extranjera (Inglés). Al ser una propuesta de expresión escrita, los estudiantes trabajarán principalmente la siguiente competencia:

-Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

En esta ocasión, el tipo de texto a elaborar será una instancia, la cual se elaborará a raíz para dar respuesta a una situación comunicativa "real", cotidiana. Para elaborarlo, los estudiantes deberán hacer uso de estrategias y técnicas tanto de planificación como de textualización y revisión, pues la destreza de la escritura se abordará desde un enfoque procesual centrado en trabajar cada uno de los sub-procesos que implica escribir un texto. En cierta medida, al realizar la lectura de textos breves que la propuesta incluye, los alumnos/as también desarrollarán la siguiente competencia específica:

-Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

Otro de los documentos consultados al realizar la propuesta es el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Esta norma se ha consultado debido a que la propuesta pretende ser desarrollada en dicha comunidad.

En lo que se refiere a los saberes básicos, la propuesta trabaja una serie de conocimientos enmarcados en el quinto curso de Educación Primaria:

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

- Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etcétera).
- Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (búsqueda en Internet, uso de diccionarios…).
- Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Reajuste de la tarea (emprender una versión más sencilla de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos.

- Lectura para la comprensión de textos narrativos o informativos, en diferentes soportes, adaptados a la competencia lingüística del alumnado.

Con el fin de valorar el grado en el que estos contenidos se han adquirido al trabajar la propuesta, se considerarán una serie de criterios de evaluación que también se encuentran recogidos en el Decreto previamente mencionado:

En lo que respecta al bloque denominado "producción de textos escritos":

1. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, por ejemplo, copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.

2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (por ejemplo, las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.

4. Elaborar, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación,

para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.

5. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (por ejemplo, una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (por ejemplo, saludos para inicio y despedida para cierre de una carta, o una narración esquemática desarrollada en puntos).

6. Manejar estructuras sintácticas básicas (por ejemplo, enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como "y", "entonces", "pero", "porque"), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, por ejemplo, tiempos verbales o en la concordancia.

Con respecto al bloque 3 ("comprensión de textos escritos"):

1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.

3.4. Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que seguidamente se describe consta de cinco sesiones. En cada una de ellas, se desarrolla un conjunto de actividades. Todas ellas han sido diseñadas y organizadas con el fin de ayudar y guiar al alumno/a en el proceso de elaboración de un tipo de texto escrito: la instancia.

Es conveniente que el estudiante se familiarice con el tipo de texto antes de practicar las destrezas implicadas en su escritura y cualquier aspecto que se enseñe debe mostrarse a través de un modelo, es decir, propiciar un modelo en el que el estudiante encuentre apoyo, pero que a la misma vez pueda enriquecer y variar según sus necesidades comunicativas.

Resulta preciso destacar que algunas de las sesiones que se han diseñado para trabajar la expresión escrita en inglés hacen uso de textos "modelo". Aunque la inclusión de este tipo de textos resulta pertinente/es común al abordar la escritura como producto, la presente propuesta didáctica ha recurrido a su utilización con el fin de hacer posible la familiarización del alumnado con el tipo de texto que desea escribir, así como para destacar y visibilizar la estructura del mismo, sus convenciones y otros elementos de especial relevancia en los textos (el destinatario, por ejemplo). Se trata de propiciar un modelo en el que el estudiante encuentre apoyo, pero que al mismo tiempo pueda enriquecer y variar según sus necesidades comunicativas.

Primera sesión: las coordenadas de nuestro texto

Primera actividad: *introducción, presentación del problema retórico*

La propuesta didáctica comienza con la presentación de la situación o problema retórico: la excursión que los alumnos/as de quinto curso de Educación Primaria tenían programada al Parque de Atracciones de Madrid no podrá llevarse a cabo, pues el traslado a la capital española iba a tener lugar en tren y ha surgido un problema en las vías que se encuentran en ese trayecto. El docente acompaña la explicación haciendo uso de gestos y de "flashcards" (tarjetas en las que aparece un tren, unas vías y el Parque de Atracciones que iba a ser visitado) para facilitar la comprensión de su discurso y familiarizar al alumno/a con el vocabulario que aparece en las tarjetas.

Después de introducir el problema, se pregunta a los estudiantes acerca de posibles soluciones ante el inconveniente sucedido, iniciándose así una lluvia de ideas. El uso de otro medio de transporte para ir a Madrid es la solución que se espera que el alumnado plantee.

En caso de que ningún estudiante proponga dicha idea, el docente deberá dirigir la actividad para que así sea ("We can't go to Madrid because there is a problem regarding the means of transport: the train. Do you know other means of transport that connects

Madrid and Valladolid?”). En concreto, el maestro/a propondrá el uso del autobús como medio de transporte alternativo para ir a Madrid (“Maybe taking a bus to Madrid can be a good solution. What do you think about it?”).

Al final de la lluvia de ideas, el maestro/a deberá haber convencido al alumnado de que la mejor solución es desplazarse en ese medio de transporte hasta Madrid. Hecho esto, se generará en el alumnado la necesidad de contactar con una compañía de autobuses para solicitar información acerca del trayecto: “does anybody know the price of a ticket from Madrid to Valladolid?” “Which is the bus timetable for this route?’” “How many buses do we need to reserve?” “We can go to the bus station to get this information, but, usually, there are a lot of people inside it. Maybe it is a good idea to write a message to them. Do you agree?”

El docente pondrá en la pizarra tarjetas o “flashcards” cada vez que mencione términos pertenecientes al campo semántico del autobús (seats, tickets, bus station...), de manera que el alumnado se familiarice con ese vocabulario, pues deberá trabajar con él a lo largo del proceso de composición. Además de proponer la escritura de un mensaje a una compañía de autobuses para solicitar la disponibilidad y el presupuesto de un trayecto, el docente también generará la necesidad de contactar con Renfe. En esta caso, los alumnos/as expondrán los motivos por los que se ha cancelado el viaje (existencia de obras) y solicitarán la devolución del billete.

Para comenzar a elaborar los escritos, el docente creará dos grupos de trabajo diferentes. Un grupo se encargará de contactar con una compañía de autobuses para informarse acerca de la posibilidad de realizar un trayecto, así como para solicitar el presupuesto del mismo. El otro grupo se ocupará de contactar con Renfe para solicitar la devolución de dinero correspondiente al billete de tren cancelado. Mediante esta actividad, se transmite la idea de que todo problema tiene solución, así como la importancia de trabajar en equipo para conseguirla.

Antes de comenzar el proceso de composición del texto, el docente entrega a cada grupo una hoja en la que está escrito: “coordenadas del texto: audiencia, propósito del texto y tipo de texto”. Cada grupo deberá escribir al lado de cada coordenada la información correspondiente según vaya conociéndola. Hecho esto, se comenzará la fase de

planificación del proceso de escritura, para la cual se han preparado una serie de actividades.

Segunda actividad: *¿qué tipo de texto escribimos?, propósito del texto*

Conocer el tipo de texto que se va a escribir así como sus convenciones resulta ser imprescindible para escribir correcta y adecuadamente. Con dicho fin, se colocan en la pizarra "modelos" de tres tipos de texto diferente: una noticia, una instancia y un anuncio. Acto seguido, se pide a los alumnos/as elegir, entre los tres tipos de texto, aquel que creen tener que escribir para contactar con la compañía de autobuses y de trenes, considerando su propósito.

El docente se encarga de ayudar al alumnado en el proceso de elección, señalando cada texto, preguntando de qué tipo se trata y por su función: "¿qué tipo de texto es?" "¿para qué sirve (función del texto)?" "¿para informar, convencer, felicitar…?" (el docente podrá recurrir a la lectura del contenido de esos textos para facilitar la elección del tipo de texto).

La actividad debe concluir con la elección de la instancia, pues este es un tipo de texto que sirve para solicitar algo de forma oficial (precisamente lo que los alumnos/as desean hacer). El "modelo" de instancia se mantendrá en la pizarra durante el resto de sesiones, pues este puede servir al alumnado de guía, así como para familiarizarse con el tipo de texto que deben construir.

Tercera actividad: *¿a quién escribo? El perfil del destinatario*

El destinatario constituye otro de los elementos determinantes de la escritura de un texto.

Con el fin de concienciar al alumnado acerca de esta cuestión, el docente centrará la atención en el nombre del destinatario que aparece en el texto "modelo" e iniciará una breve reflexión acerca de ese elemento del texto. Para ello, planteará una serie de preguntas: ¿con qué coordenada del texto se corresponde este texto? ¿resulta importante tener en cuenta este elemento al escribir o no es necesario conocerlo?...Para hacer visible la gran importancia que tiene el destinatario en el proceso de escritura, el docente muestra

tres mensajes que tratan la misma idea mediante diferentes términos ("¿Qué hora es?", "Dame la hora, tío" y "Por favor, ¿podría darme la hora? Gracias"). Acto seguido, pregunta a sus alumnos/as por los posibles motivos que pueden llevar a escribir el mensaje de diferente manera.

Apreciada la importancia de la audiencia del texto, el docente propone a cada grupo de trabajo determinar el perfil de su destinatario. Cada grupo de trabajo sabe, a grandes rasgos, a quién se dirigirá (empleado de Renfe y empleado de compañía de autobuses). Sin embargo, esta información no es suficiente.

Los alumnos/as deberán imaginar el perfil de esa persona de forma detallada y escribir la información relevante. Para guiar la actividad, el docente sugerirá una serie de cuestiones a las que los estudiantes pueden contestar en una hoja aparte:

- Edad del destinatario: ¿es una persona mayor de edad? ¿es una persona menor de edad? ¿es una persona joven, adulta o anciana?...)
- Tipo de relación existente entre el emisor y el receptor (proximidad, cercanía, distancia emocional): ¿qué tipo de relación tengo con el lector? ¿lo conozco de algo? ¿es mi amigo? ¿es mi vecino? ¿es un desconocido?
- Conocimientos del destinatario sobre el tema del que se va a hablar en el texto: ¿está el destinatario especializado en el tema del que se escribe? ¿posee el destinatario algún tipo de información acerca del ámbito sobre el que voy a escribir?
- Circunstancias en las que se produce la comunicación: formal o informal.

La sesión concluye con esta actividad, de manera que la audiencia, el propósito y el tipo de texto quedan definidos en la primera sesión.

Segunda sesión: en busca de ideas…

La segunda sesión de la propuesta didáctica incluye una serie de actividades que ayudan al alumno/a a planificar su composición: el alumno/a aprenderá a generar, organizar y cohesionar ideas.

Primera actividad: *las cinco preguntas vs. escritura rápida*

Antes de comenzar a redactar un texto, resulta imprescindible determinar cuáles son las ideas principales y secundarias que se han de incluir en el mismo. La presente actividad ha sido diseñada precisamente con el fin de ayudar a los estudiantes a generar las ideas que posteriormente incluirán en sus respectivos textos. Antes de comenzar la tarea, cada grupo de trabajo será dividido en dos sub-grupos, dedicándose cada uno de ellos a realizar una tarea concreta:

- Uno de los sub-grupos se encargará de completar una hoja en la que aparecen una serie de preguntas ("¿qué?", "¿cuándo?", "¿dónde?", "¿quién?" y "¿por qué?"). Los alumnos/as deberán dar respuesta a estas preguntas considerando la situación o problema retórico que los ha llevado a escribir, el propósito del texto que han definido en la sesión anterior, etc.
- Por su parte, el otro sub-grupo se encargará de realizar una actividad denominada "escritura rápida", tarea consistente en escribir, en un determinado período de tiempo (tres minutos), el mensaje que desea transmitir, incluyendo tantas ideas como sea posible. El objetivo de estas actividades es generar ideas, de manera que los alumnos/as no deberán centrar su atención en la forma del texto, sino en el contenido, en desarrollar el mayor número de ideas posible.

Cuando ambos sub-grupos hayan finalizado sus respectivas tareas, los estudiantes deberán compartir las ideas que hayan generado con sus compañeros/as para dar lugar a un texto enriquecido y completo en lo que al contenido se refiere.

Segunda actividad: *organización de ideas*

La organización de las ideas conforma una tarea clave de cara a redactar un texto correcto y adecuado. Antes de comenzar a realizar la actividad, el docente mostrará al alumnado el esquema que se creó antes de generar el texto que se exhibe como "modelo" de instancia. Consecuentemente, cada grupo de trabajo se encargará de elaborar una o varias representaciones gráficas (mapa de ideas, ideogramas…) que permita organizar las ideas que se han generado en la actividad anterior, diferenciando la idea principal de las ideas secundarias, así como de información de menor relevancia, etc.

A través de esta actividad, los alumnos/as podrán trabajar su creatividad, puesto que tendrán libertad para elegir el tipo de representación que deseen. En caso de que sea necesario, el docente podrá ayudar a los estudiantes, sugiriéndoles la creación de representaciones que favorezcan la organización de ideas.

Tercera actividad: *encuentra la diferencia, cohesión*

Los esquemas que los estudiantes han creado en la actividad anterior contienen todas las ideas que ellos/as mismos/as desean incluir en sus textos. Sin embargo, las ideas no se encuentran cohesionadas; únicamente se encuentran relacionadas por medio de flechas, líneas u otro tipo de representación.

Puesto que los estudiantes van a encargarse de escribir un texto, el docente debe transmitirles la siguiente idea: a diferencia de un texto, un esquema carece de mecanismos de cohesión.

Con el fin de concienciar al alumnado acerca de este asunto, el maestro/a muestra una vez más a sus alumnos/as el texto "modelo" de instancia y sitúa al lado del mismo varios tipos de representaciones gráficas (esquema, mapa de ideas…) que se crearon para producir ese texto "modelo". Acto seguido, pide a los estudiantes que miren con atención las producciones que están en la pizarra y realiza las siguientes preguntas: "¿en qué se diferencia el texto del esquema? ¿y del mapa de ideas?" El docente espera encontrar respuestas que le permitan dirigir la atención hacia la cohesión que caracteriza a los textos.

Entendida la idea, el docente repartirá un mismo texto a cada grupo de trabajo para que, en conjunto con el otro grupo y de forma oral, se identifiquen los mecanismos de cohesión que la composición presenta.

El docente apuntará los conectores discursivos que se identifiquen en pequeños papeles y los mezclará con otros papeles en los que están escritos diferentes tipos de palabras (verbos, adjetivos, sustantivos…). Acto seguido, repartirá a cada alumno/a un papel diferente, el cual deberá pegarse en la camiseta o sujetarse de manera que sea visible. Los alumnos/as deberán comunicarse con sus compañeros/as para decidir qué texto van a

formar con esas palabras y, consecuentemente, cómo han de situarse en el aula de manera que se pueda leer un texto cohesionado y coherente.

Al final de la actividad, se proyectará una imagen con los mecanismos de cohesión trabajados. Cada grupo de trabajo volverá a su sitio para convertir sus representaciones gráficas en textos cohesionados mediante el uso de esos mecanismos.

Tercera sesión: estructura y redacción

Primera actividad: *estructura*

En la anterior sesión, los alumnos/as dedicaron parte del tiempo a cohesionar las ideas que deseaban incluir en sus textos. Sin embargo, esta acción no es suficiente cuando de escribir un texto coherente y cohesionado se trata. Cada tipo de texto presenta una estructura concreta que debe ser respetada.

Con el fin de concienciar al alumnado acerca de este asunto, el docente recurrirá de nuevo al modelo "real" de instancia que se ha expuesto en las sesiones previas. En esta ocasión, se colocará en la pizarra el texto "modelo" (cuya estructura es perfectamente perceptible) y, al lado del mismo, un texto que, sin responder a un tipo concreto de estructura textual, contiene cohesionadas las mismas ideas que el texto "modelo".

Los alumnos/as tendrán la oportunidad de reflexionar acerca de las diferencias existentes entre ambos textos y, de esta manera, podrán concienciarse acerca de la importancia de la estructura textual.

Concluida la reflexión, el maestro/a centrará la atención en dos elementos que caracterizan la estructura textual de la instancia: la parte denominada "expone" y la parte "solicita". De forma breve, los alumnos/as deberán compartir las ideas que tienen respecto a dichas partes: qué contenido creen que debe incluirse en cada parte, cuál es la diferencia existente entre ellas…

El alumnado tendrá la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos en lo que respecta a la estructura de la instancia, pues se realizará una actividad con dicho objetivo. Para ello, cada grupo de alumnos/as recibirá un conjunto de textos y dos cajas pequeñas de cartón. Los estudiantes deberán leer cada uno de los textos y, a partir de sus

conocimientos y previa actividad analítica, deducir si el texto se corresponde con la parte de "solicitud" de una instancia o, por el contrario, con la parte de "expone". Las cajas de cartón llevarán escrita la palabra "solicitud" o "expone", de manera que los alumnos/as puedan clasificar los textos haciendo uso de estos objetos. Las respuestas de esta actividad se pondrán en común para afianzar el conocimiento acerca de estas partes de la instancia.

Hecho esto, los propios alumnos/as deberán tomar el texto que crearon al cohesionar sus ideas para organizarlas según formen parte de "solicita" o de "expone". Esta tarea ayudará a los alumnos/as a determinar la estructura del texto que en la siguiente actividad procederán a redactar.

Esta actividad concluye la fase de planificación que implica la escritura al ser abordada como proceso.

Segunda actividad: *¡hora de redactar!*

Una vez se determinan las coordenadas del texto (audiencia, propósito del texto y tipo de texto), se generan y organizan ideas y se abordan otras cuestiones tales como la estructura del texto y la cohesión textual, los alumnos/as comienzan a redactar su texto de forma que este esté cohesionado y sea coherente, adecuado al contexto y correcto (gramática, ortografía…).

Para redactar el texto, los alumnos/as deberán hacer uso de las producciones que han ido generando a lo largo de las actividades que conforman la fase de planificación, pues en ellas se encuentran las ideas que se desea abordar en el texto y otros elementos/conocimientos/factores que deben considerarse al escribir, pues determinan la escritura del texto.

Cuarta sesión: revisión y edición, publicación (comentarlo a los compañeros/as)

Primera actividad: *revisión de la instancia*

Al finalizar la tercera sesión, los dos grupos de trabajo deben haber redactado dos instancias diferentes: una que solicite el presupuesto de un trayecto concreto de autobús y otra que solicite la devolución del dinero de un billete de tren.

Los protagonistas de la presente actividad son precisamente dichos textos, dado que los alumnos/as deberán revisarlos. Con dicho fin, los grupos se intercambiarán los textos que han creado, así como todo tipo de producciones que se hayan realizado a lo largo del proceso de planificación (esquemas para organizar las ideas, perfil del destinatario…), pues esto favorecerá la revisión eficaz de los textos.

Intercambiados los textos, cada grupo comenzará a revisarlos siguiendo las indicaciones que el docente proponga:

En cada grupo, deberán formarse sub-grupos (parejas, tríos…) encargados de diferentes tareas. Uno de ellos desempeñará el papel de diccionario, de manera que deberá encargarse de la corrección gramatical, de la ortografía, estructuras sintácticas, etc. Este grupo tendrá la posibilidad de hacer uso del diccionario en caso de que ello sea necesario. Otro sub-grupo estará encargado de abordar la cohesión y la coherencia del texto y para ello podrá considerar un listado en el que aparecen diferentes mecanismos de cohesión. El destinatario será también otro papel a asumir por otro sub-grupo, ya que varias personas deberán desempeñar el rol de posible destinatario para valorar la adecuación del texto al contexto. Con dicho objetivo, deberán ponerse en el lugar del destinatario correspondiente y verificarán si el contenido es fácilmente comprensible, si hay ausencia de información, si el registro empleado es el adecuado, si los detalles están claros…Por último, habrá un sub-grupo encargado de verificar si la composición cumple con las coordenadas del texto (tipo de texto, propósito del texto y destinatario al que va dirigido) que se fijaron en la fase de planificación. Para realizar este tarea, la colaboración entre sub-grupos será posible.

Con el fin de realizar todas estas tareas, cada sub-grupo recibirá una copia del texto. En el propio texto, no se podrán realizar cruces ni tachones. Sin embargo, los alumnos/as tendrán la posibilidad de subrayar o rodear lo que consideren necesario, siempre y cuando dicha "llamada de atención" vaya acompañada de una explicación, recomendación y/o descripción que ayude a los escritores a mejorar su texto. Los estudiantes recibirán también un folio en el que podrán anotar todas las indicaciones que consideren necesarias.

Segunda actividad: *editores por un día*

Cuando la revisión de los textos finalice, los autores recibirán sus composiciones acompañadas de las anotaciones pertinentes que ayudarán a convertir el primer texto

(borrador) en una versión definitiva, en una versión correcta, cohesionada, coherente y adecuada. Además de las correcciones y mejoras que se realicen de acuerdo a las indicaciones de las personas que han revisado los textos, los propios autores de la composición podrán llevar a cabo tantas modificaciones como consideren necesario.

Quinta sesión

Actividad: *todo problema tiene su solución*

Para terminar con la propuesta didáctica, los alumnos/as se desplazarán al resto de clases de quinto curso de Educación Primaria. Allí, los estudiantes deberán comunicar al resto de compañeros/as la problemática acontecida, acompañada de la solución que los alumnos/as de quinto han encontrado y hecho posible a través de la composición de un texto.

4. Conclusiones

Haber puesto en práctica la propuesta didáctica permite concluir la siguiente información: el enfoque elegido para abordar la escritura repercute enormemente tanto en la calidad de los escritos elaborados como en la actitud que el alumnado muestra ante las prácticas de escritura.

Al abordar la escritura como un producto, los estudiantes tienden a sentirse desmotivados/as y frustrados/as en lo que a sus competencias de expresión escrita se refiere, pues, en numerosas ocasiones, desconocen el destinatario al que va dirigido su texto, el propósito por el cual escriben ese escrito, la estructura y las convenciones específicas que se han de respetar, etc. Sin embargo, sí conocen la importancia que se les concede a la forma y a la precisión de los escritos que elaboran, pues esto los lleva a dirigir la atención constantemente hacia la forma de sus escritos (gramática, en la ortografía, en la sintaxis), sin poder concentrarse en desarrollar y profundizar en el contenido de los mismos.

La puesta en práctica de la propuesta didáctica que en este documento se incluye ha permitido concluir la existencia de una relación directa entre el enfoque de escritura utilizado y la calidad del texto producido. Los escritos que los alumnos/as han elaborado (instancias) presentan una estructura clara que permite comprender el mensaje que los alumnos/as pretenden transmitir. Las ideas de estos textos se muestran correctamente organizadas y cohesionadas, aportando al texto coherencia. En lo que se refiere a su forma, esta también es la correcta, pues los alumnos/as han dedicado tiempo a la revisión de la misma. En último lugar, cabe destacar que la adecuación al contexto (lector) es también apreciable en sus textos. Con esta propuesta, la actitud de rechazo, frustración y desmotivación que los alumnos/as solían mostrar frente a la práctica de escritura se ha transformado por completo en curiosidad y entusiasmo por la escritura. El trabajo de cada sub-proceso a través de actividades específicas ha contribuido a la aparición de esa actitud positiva, pues los alumnos/as han tenido la oportunidad de construir el significado de sus textos de forma progresiva, paso a paso y apoyándose en técnicas específicas para ello.

Por todo ello y en base a los resultados observados, resulta posible afirmar la importancia de aproximarse a la escritura como si de un proceso se tratase.

5. Referencias

Arias, D. (2013) *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes*. Universidad de Salamanca y UQÁM. Recuperado de: file:///C:/Users/Dario/Downloads/DialnetLaEscrituraComoProcesoComoProductoYComoObjetivoDid-4736534%20(5).pdf

Atiénzar, O. A. (2008). *Metodología para la construcción textual basada en la competencia ideo-cultural-comunicativa en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas *José Martí*].

Beaugrande, R. De. (1982). Psychology and composition: past, present, and future. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know* (pp. 211-267). Academic Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Earlbaum.

Brookes, A. (1998). *Beginning to write. Writing activities for Elementary and Intermediate learners*. Cambridge University Press

Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Penguin.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Ibérica. *https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf*

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 63-80.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.

Cenoz, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). SGEL.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.

Consejo de Europa (2001, 2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

Cuervo, C. y Flórez, R. (1992). *La escritura como proceso* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Recuperado de: https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/660-la-escritura como-procesopdf-aZPF0-articulo.pdf

Dudley-Evans, T., St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*. *32*(4), 365-387.

González, A., Rodríguez, M. y Ledo, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, *15*(1), 14-26.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, *34*, 1091-1112.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-285). Penguin.

Instituto Cervantes. (s.f.). Destrezas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 6 de julio de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Instituto Cervantes. (s.f.). Texto. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 6 de julio de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/texto.htm

Jensen, G. H. y DiTiberio, J. K. (1984). Personality and Individual Writing Processes. *College Composition and Communication*, *35*(3), 285-300.

Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. *Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Síntesis.

Jordan, R, R. 1977. *English for Academic Purpose*. Cambridge University Press.

Madrigal, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 41* (número extraordinario), 203-215. Recuperado de: file:///C:/Users/Dario/Downloads/23751-Texto%20del%20art%C3%ADculo-59224-1-10-20160408%20(1).pdf

Ombuena, A. (2015). *El triángulo de McDowell y otros recursos para trabajar la expresión escrita y los marcadores del discurso en el aula de E/LE.* Universidad de Valencia Recuperado de: file:///C:/Users/Dario/Downloads/7121-29977-1-PB%20(1).pdf

Pérez, M. *El propósito fundamental del enfoque, sus postulados, sus fundamentos y características* [Tesis de Doctorado, Universidad Interamericana de Puerto Rico]. Repositorio de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. https://ponce.inter.edu/cai/tesis/mperez/cap4.html#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20fundamental%20del%20enfoque,sus%20postulados%2C%20fundamentos%20y%20caracter%C3%ADsticas.

Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, *36*, 143-152. https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010

Richards, B. J. (1990). *Language development and individual differences: A study of auxiliary verb learning.* Cambridge University Press.

Sperling, M y Friedman, S. W. (2001). *Research on Writing.* En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 370-389). AERA.

6. Anexos

Anexo 1

Propuesta didáctica	
Primera sesión Objetivo: introducir del problema retórico y definir las coordenadas del texto	
Actividades	**Características**
Primera actividad: *Introducción, presentación del problema retórico*	-Temporalización: quince minutos -Recursos: flashcards, pizarra, ficha
Segunda actividad: *¿Qué tipo de texto escribimos?*	-Temporalización: quince minutos -Recursos: textos
Tercera actividad: *El perfil del destinatario*	-Temporalización: veinte minutos -Recursos: pizarra, texto "modelo", hoja, bolígrafo, folio…
Segunda sesión Objetivo: planificar el texto a escribir (generar ideas, organizarlas y cohesionarlas)	
Actividades	**Características**
Primera actividad *Las cinco preguntas vs. escritura rápida*	-Temporalización: quince minutos -Recursos: folio y bolígrafo
Segunda actividad *Organización de ideas*	-Temporalización: quince minutos -Recursos: texto "modelo", representaciones gráficas, pizarra, folio y bolígrafo
Tercera actividad *Encuentra la diferencia (cohesión)*	-Temporalización: veinte minutos -Recursos: texto "modelo", texto, papeles y bolígrafo

Tercera sesión Objetivo: trabajar la estructura del texto y comenzar la redacción del mismo	
Actividades	**Características**
Primera actividad *Estructura*	-Temporalización: veinte minutos -Recursos: texto "modelo", cajas de cartón, folio y bolígrafo
Segunda actividad *¡Hora de redactar!*	-Temporalización: treinta minutos -Recursos: folio y bolígrafo
Cuarta sesión Objetivo: revisar y editar el texto escrito	
Actividades	**Características**
Primera actividad *Revisión de la instancia*	-Temporalización: treinta minutos -Recursos: folio, bolígrafo, materiales de apoyo (fichas, diccionario…)
Segunda actividad *Editores por un día*	-Temporalización: veinte minutos -Recursos: folio y bolígrafo
Quinta sesión Objetivo: comunicar las ideas principales del escrito	
Actividades	**Características**
Primera actividad *Todo problema tiene su solución*	-Temporalización: posibilidad de cincuenta minutos -Recursos: instancias