

Enseñanza de la escritura.

Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera

Teaching of writing. Comparison between publisher companies in Spanish as a mother tongue and as a second language



Lucía Dambolena

Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
lucia.dambolena@mi.unc.edu.ar

Recibido: 21/09/21. Aceptado: 25/11/2021

Resumen

La investigación se ubica en el campo teórico de la didáctica de la lengua y los estudios sobre ELSE y, de manera concreta, en los desarrollos relativos a la enseñanza de la escritura. Se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español analizando a través de qué tipo de prácticas se introduce a los alumnos a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto desde propuestas editoriales en particular. El trabajo es de corte cualitativo-interpretativo y se trabajará sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquel de los manuales pertenecientes a la enseñanza del español como lengua segunda extranjera (ELSE), y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. De este modo, busca interpretar y comparar de qué manera la escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de español como lengua materna (L1) como en el de lengua segunda. Además remarcaremos qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Palabras clave: ELSE; enseñanza de la escritura; consignas; manuales; enseñanza del español

Abstract

The research is focused on language's didactics and the studies about Spanish as a second language and, more specifically, in the development of teaching of writing. This way, the idea is to contribute to the theoretical reflection about the publishing construction of didactic activities of written production that raise a mixed corpus of handouts of the teaching of Spanish, analyzing through what type of practices are introduced to the students of the written language, and how this goal is presented from publishing proposals in particular. This paper is qualitative-interpretative, and we will work about a double corpus of handouts. First of all, the one that belongs to the handouts dedicated to the teaching of the Spanish as a second language (SSL), second, those destined to the teaching of the language for native speakers. We will try to interpret and compare how writing is approached and built as a teaching object in both, the corpus of Spanish as a mother tongue (L1), and as a second language. We will also highlight which aspects of the target language are recovered and taken into account more deeply for teaching in handouts of SSL.

Keywords: SSL; teaching of writing; instructions; handouts; teaching of Spanish.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Dambolena, L. (2020/2021). Enseñanza de la escritura. Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera. *Síntesis* (11), 88-100.

Introducción

El siguiente trabajo se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español. Así, se trabajará sobre un conjunto destinado a la enseñanza del español como lengua materna o primera (L1) en el CBU de la escuela secundaria y por el otro, un grupo destinado a la enseñanza de ELSE. Específicamente, lo que se buscará es interpretar y comparar de qué manera la escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de L1 como en el de ELSE y remarcar qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Siguiendo un criterio similar para homologar su elección, el corpus de manuales se encuentra conformado por libros que pertenecen a distintas editoriales y destinados a estudiantes diferentes. De esta manera, como criterio combinatorio seleccionamos diferentes editoriales y diferentes años de manuales tanto de Lengua como de ELSE.

Para la investigación tuvimos en cuenta ciertos factores que se interrelacionan para la conformación del problema a abordar. En primer lugar, la centralidad e importancia que adquiere el uso de la escritura en diversas esferas de la praxis humana. En segundo lugar, la especificidad que la define como código de representación del lenguaje, que necesita de una enseñanza intencionada y guiada. Y, por último, el hecho de que los manuales son herramientas frecuentes para abordar la enseñanza y transmisión de determinados contenidos y que cada uno legitima determinados aspectos de estos a partir del recorte particular que realiza sobre ellos.

Por esto mismo analizaremos sobre cuáles son las características con las que editorialmente, a partir de nuestro corpus, se construyen determinadas propuestas de escritura para la enseñanza de la lengua materna y extranjera. Junto con esto, también se comparará qué enfoques sobre la escritura, el lenguaje y el aprendizaje respaldan cada grupo de manuales.

Desarrollo

El trabajo fue de corte cualitativo-interpretativo y se trabajó sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquellos pertenecientes a ELSE, y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. Para la selección de estos, se eligió manuales pertenecientes a editoriales diferentes y destinados también a distintos grupos de alumnos. De esta manera, se recopilaron, de manera diferenciada, las *actividades de escritura* de ambos corpus de manuales con el fin de detectar similitudes, características, recurrencias dentro de cada grupo de estas. Posteriormente, en función de los datos obtenidos de cada grupo de consignas, se realizó una comparación entre ambos y la interpretación de sus semejanzas y diferencias.

El corpus de manuales que se orientan a la enseñanza de la Lengua como lengua materna, se encuentra conformado por los libros:

- *Aprendamos Lengua y Literatura I* de la editorial Comunicarte;
- *Lengua, prácticas del lenguaje 2*, editorial Mandioca;
- *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje*, editorial Santillana.

A estos, para enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, se agregan los siguientes textos:

- *Voces del sur, el español de hoy*, nivel elemental e intermedio, editorial LAMSAS;
- *Horizonte ELE 2*, nivel pre intermedio, UNC, PECLA;
- *Maratón ELE, Español lengua extranjera*, Eudem, Eudeba.

En relación a las categorías teóricas que guían esta investigación, Cassany (1989) menciona que la escritura se constituye como un código de representación del lenguaje relativamente autónomo a la oralidad. Esto se debe a que en la escritura, son más los aspectos que esta no representa de la oralidad, que aquellos que sí logra plasmar. De este modo, sólo refleja de la oralidad, en algunas lenguas, el léxico y el sistema fonemático de sonidos de una lengua a través de un sistema arbitrario como lo es el alfabeto desconsiderando aspectos como entonaciones, las pausas, los gestos, y la intención del hablante, etc (Olson, 1994). De ahí deriva el hecho de que la escritura sea relativamente autónoma respecto a la oralidad ya que guarda relaciones con esta pero limitadas.

Al mismo tiempo, el hecho de afirmar que la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que se trata de un sistema de representación específico del lenguaje implica el hecho de que necesita de una enseñanza también particular que atienda su especificidad. Asimismo, la escritura es un objeto cultural a diferencia del lenguaje oral que es un objeto natural. Contrario a lo que puede pensarse en un primer momento, el lenguaje escrito no surge como intento de transcribir o de dar cuenta de manera fiel y exacta el lenguaje hablado (Olson, 1994). De este modo queremos remarcar el hecho de que se aprende a hablar viviendo en sociedad con otros, mientras que se aprende a escribir sólo si se activan procesos intelectuales voluntarios, conscientes y específicos. Es decir que el aprender a escribir debe ser enseñado.

Además, siguiendo lo expuesto por Flower y Hayes (Cassany, 1989) la escritura constituye un proceso cognitivo complejo. Destacando los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto, los autores sostienen que la actividad de la escritura se encuentra formada por una serie de diferentes procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y poseen determinadas reglas de funcionamiento. Como proceso, la escritura posee diferentes fases de carácter recursivo que son importantes de atravesar para lograr textos coherentes y bien formados, y para que logren ser comprendidos por los interlocutores a los que estén destinados.

Entendemos a la enseñanza de la lengua a partir del modelo comunicativo que presta especial atención al texto como unidad real del intercambio comunicativo.

Desde esta concepción es posible reflexionar sobre el uso del lenguaje en contextos sociales específicos y el modo en que los hablantes se apropian de este en función de sus intereses. De este modo, enseñar una lengua tanto materna, segunda o extranjera (y su escritura) implica enseñar a usarla en contextos comunicativos específicos en tanto práctica comunicativa concreta. Por esto mismo, enseñar implica colaborar en el desarrollo de habilidades en los alumnos que les posibiliten la creación de textos adecuados a los objetivos y requerimientos de los contextos comunicativos en la que les sean requeridos.

Como mencionan Couzinj y Rijlaarsdam (2004), el aprender a escribir no persigue un fin psicológico (crear un texto) sino uno mental (adquirir una habilidad). Por otra parte, como sostiene Geist (Geist, 2004) aprender a escribir es un proceso que involucra tres etapas. La primera implica la adquisición de técnicas y habilidades; la segunda, la incorporación de experiencia (usualmente por prueba y error); y la tercera, la adquisición del conocimiento de las reglas, vocabulario y la comprensión del funcionamiento del sistema, usualmente a partir de la explicación o instrucción verbal.

En la misma línea, al tratar el tema de la enseñanza de la escritura en español como lengua segunda o extranjera, Cassany (1999: 12) sostiene que la enseñanza de la lengua en ELSE (y por tanto su escritura) se basa en la generación de una habilidad comunicativa real, con una carga de interacción social para la producción de “tipos de texto particulares que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados”.

En cuanto a la especificidad de la escritura en segundas lenguas, coincidimos con Guasch Boyé (2001) cuando afirma que existen rasgos específicos de la escritura en una segunda lengua (L2) que la diferencian de la escritura en una lengua primera (L1). El grado de dominio de la L2 influye de dos maneras. Por un lado, si un estudiante no posee un alto nivel de automatización en la lengua en la que escribe, esto condiciona sus mecanismos cognitivos relativos al procesamiento de la información ya que disminuye la eficacia de la memoria de trabajo. Por otro lado, el hecho de que no cuente con un conocimiento semántico y morfosintáctico desarrollado limita sus posibilidades de expresión y comunicación y esto tiene como consecuencia un esfuerzo suplementario. Agrega que también el recurso al uso de la L1, su papel de intermediación y la actitud del aprendiente frente a la tarea de escritura condicionan el proceso de escritura en una L2, actuando directa o indirectamente y determinando las estrategias de los productores de textos.

Por último, siguiendo a Riestra, (2004) estimamos que las consignas son textos que intentan regular, prescribir, ordenar, dirigir las prácticas de aprendizaje. De esta manera, se constituyen como enunciados que se encuentran mediando entre los aprendizajes de los alumnos, ya que posibilitan la realización de la tarea a partir de la organización mental de las acciones que los estudiantes deben realizar para poder cumplirla. De este modo, pueden funcionar como instrumentos que posibiliten el aprendizaje y la apropiación de contenidos y habilidades, o, por el contrario, pueden conducir una acción reproductora, que no exija una actividad de aprendizaje de los alumnos sino solo actividades de reproducción memorística de los contenidos.

En relación con el procedimiento de análisis, en un primer momento, se tomó como punto de partida un manual en función del cual se crearon grupos muy generales de consignas que fueron funcionales para el relevamiento de todas las actividades de escritura de los manuales. Estos fueron trabajados de manera individual y se realizan planillas de Excel sobre cada uno. En este sentido, el análisis se focalizó en los modos de organizar y agrupar las consignas en las propuestas editoriales atendiendo al tipo de actividad que se les solicitaba realizar a los alumnos.

Luego de eso, las planillas iniciales de Excel se fueron complejizando y ganando especificidad. Sobre las categorías iniciales se crearon y reagruparon las consignas en nuevos grupos y subgrupos. Finalmente, se interpretaron las consignas atendiendo a aspectos como recurrencias y similitudes entre cada grupo de manuales y luego estableciendo comparaciones entre ambos. Adjuntamos a continuación, un cuadro que resume las categorías elaboradas para este trabajo, y una breve caracterización de estas.

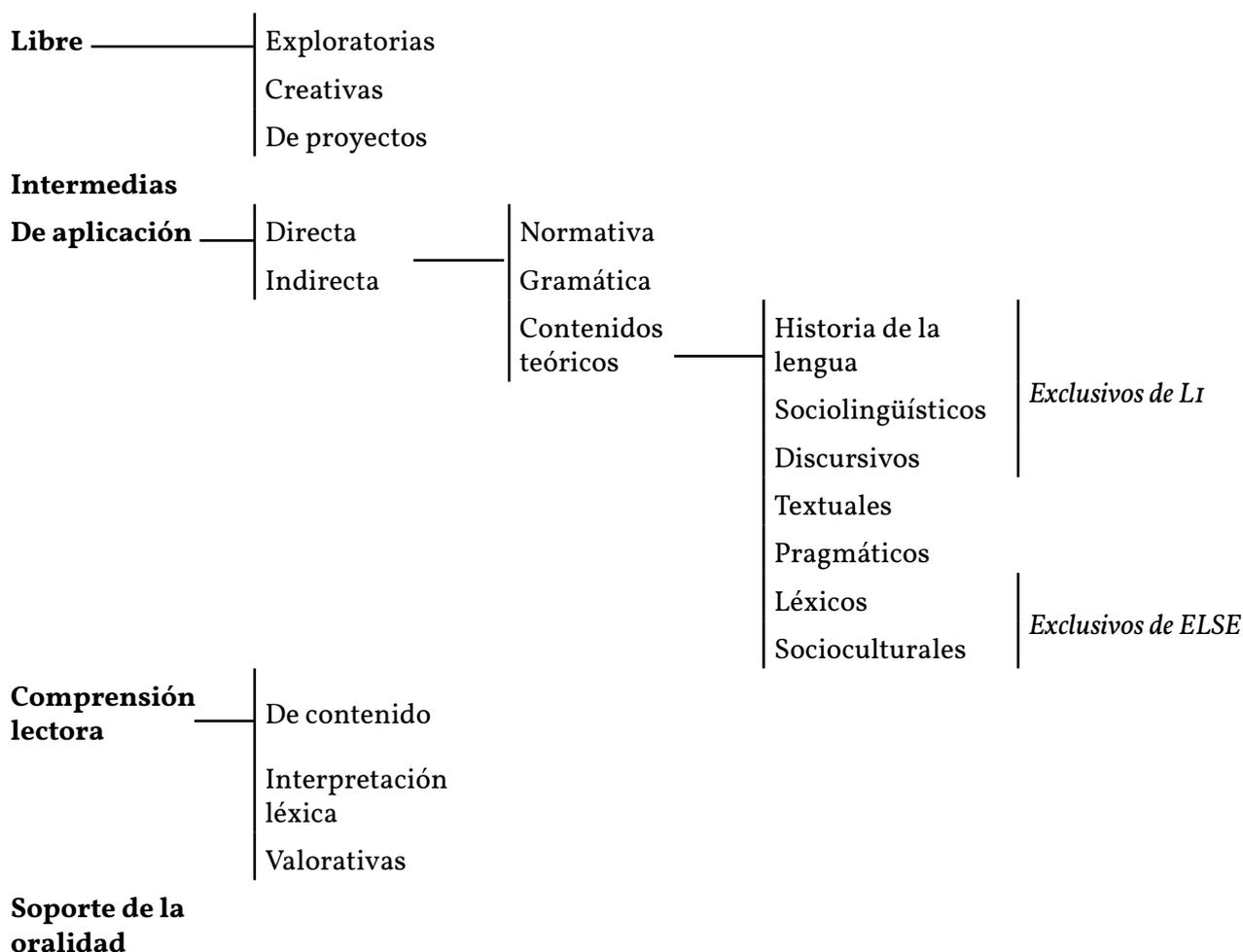


TABLA 1. Actividades de escritura.

Libre: Dentro de este grupo nos encontramos con aquellas consignas en la que se les pide a los alumnos escribir un fragmento, párrafo o texto completo sin que sea para la aplicación de algún contenido o para favorecer el proceso de comprensión lectora. El adjetivo *libre* alude en este caso al hecho de que no se trata de consignas que clausuren respuestas, que requieran que sean contestadas a través de la transcripción de fragmentos o la repetición del texto, sino que le plantean una gran libertad al alumno al momento de su resolución.

En las actividades de este grupo, la solicitud de la escritura aparece, muchas veces, de manera explícita a través de verbos como redactar, escribir, elaborar, y la tarea puede ser para desarrollar tanto de manera individual como de forma grupal. También es importante sostener que no en todos los casos nos encontramos con la mención al proceso retórico de la escritura, así como con pautas de trabajo o requerimientos que el texto deba cumplir.

Intermedias: Son aquellas consignas que por su naturaleza no pueden pensarse plenamente dentro de la categoría de *Aplicación* ni de *Libre escritura* debido a que posee características de ambos grupos. En estas observamos que, si bien se pide escribir para aplicar algún contenido, las consignas no se asemejan a las de aquella categoría ya que plantean mayor libertad a la hora de su resolución y no se limita al llenado de un cuadro o esquema, ni la transcripción de información aportada por el texto en una línea de puntos, por poner algún ejemplo. Además, también se diferencian de estas ya que presentan tareas de escritura de mayor dificultad cognitiva y menos mecanicistas que aquellas de *Aplicación*. Por otra parte, tampoco consideramos que estas actividades sean homologables a las de *Libre escritura* debido a que no se pide escribir por la práctica de escritura en sí, sino en relación a la aplicación y ejercicio de determinado contenido que se presentó con anterioridad a la consigna o en otras unidades del manual.

De aplicación: Este grupo contempla a aquellas consignas en las que se remarca el carácter usufructual de la escritura ya que es requerida para poner concretamente en práctica algún contenido puntual previamente desarrollado, para ejercitarlo y usarlo.

Las actividades incluidas en este apartado son de poca exigencia cognitiva ya que se trata de actividades simples, mecánicas, de transcripción y repetición y que le plantean poca libertad y originalidad al alumno para el momento de su resolución ya que muchas veces son de respuesta cerrada (hay una sola correcta).

Además, están relacionadas con diversos contenidos (marcados en rosa claro en el cuadro) que no están presentes del mismo modo en ambo grupo de manuales.

La consideración de “directa” o “indirecta” alude al modo en que estas están formuladas al alumno. En las primeras, desde la consigna se pide realizar solo una actividad que se encuentra relacionada con el contenido en cuestión. Las segundas, a pesar de buscar que se aplique y utilice algún contenido que se ha trabajado, “disfrazan” este propósito vinculándolo a otro objetivo.

Comprensión lectora: Estas consignas están ubicadas luego de un texto (literario o no) al que toman como eje y le continúan. En estas la escritura es puesta al servicio de la comprensión e interpretación de diversos aspectos de dichos textos con los que aparecen

relacionadas. Pueden plantearse como un listado de preguntas que pueden ser respondidas a partir de la mera extracción de un fragmento textual. También están aquellas que buscan recuperar aspectos personales y subjetivos de las lecturas de los alumnos.

Soporte de la oralidad: En este grupo se solicita escribir para poder dejar un registro de la oralidad o para planificar exposiciones orales. En este caso, la escritura es considerada como un sistema de transcripción de la oralidad y se desconocen sus particularidades. En el caso de los manuales de L1 estas consignas son prácticamente nulas ya que la oralidad en tanto contenido se encuentra prácticamente desatendido por este grupo. En estos casos, aparecen luego de actividades como presentaciones orales de determinado tema o debates, y son requeridas para fijar los puntos que se hablaron, la información presentada por los compañeros, para planificar y organizar exposiciones orales, etc.

Conclusiones

En función del análisis de los manuales y las consignas de escritura de cada uno es posible observar las modalidades y concepciones que subyacen hasta el día de hoy en su enseñanza tanto en el caso del español L1 como en el ELSE.

De manera operativa se segmentaron en subtítulos que permitían agrupar y desarrollar temáticas relacionadas. Sin embargo, esta división no implica que se trate de hechos aislados, sino que los temas trabajados en cada subtítulo tienen vinculaciones entre sí.

La escritura no constituye un objeto de reflexión en sí

A partir del análisis tanto en los manuales de L1 y ELSE nos encontramos con que subyace la idea de la escritura como una práctica que no se estudia y sobre la que no se reflexiona. En relación con los manuales de L1 sosteníamos que no existían consideraciones teóricas que la presentaran como un objeto de conocimiento equivalente a otros. De este modo, observamos que en ellos no se enseña *sobre* escritura, sino que se proponen *actividades para escribir*. El hecho de que la escritura se encuentre desconsiderada en tanto objeto explícito de enseñanza nos lleva a pensar que esta aparece en ellos como una práctica dada por supuesta y ya adquirida en los alumnos por lo que el escribir no ameritaría una enseñanza implícita.

Por otra parte, esta cuestión se reviste de cierta particularidad cuando se trata de los manuales de ELSE. La ausencia de desarrollos teóricos en estos puede pensarse en relación con los alumnos a los que están dedicados y los objetivos que persigue esta actividad de enseñar. La enseñanza de una L2, que incluye la escritura, no se constituye como un curso teórico sobre aspectos de la lengua orientado a especialistas, sino que tiene el objetivo de lograr la comunicación y la interacción de los estudiantes en la lengua meta.

El hecho de no considerar la escritura como un objeto de reflexión en sí, también se remarca a partir de analizar las actividades en las que se la presenta y los fines para los cuales es

requerida en ambos grupos de manuales. De este modo nos encontrábamos con que la mayoría de las consignas de escritura presentadas son de *actividades de aplicación* desde las cuales, la escritura es presentada como un instrumento que permite la ejercitación de aspectos ajenos a ella y se torna también un instrumento de evaluación que permite medir su grado de comprensión.

Desatención al proceso de escritura. Predominio del qué por sobre el cómo

Otro aspecto que nos resulta interesante destacar es aquel relativo a la noción de que la escritura se constituye como proceso. Respecto a esto, en ambos grupos de manuales analizados observamos que en las tareas de escritura continúa existiendo un predominio del contenido respecto al proceso, es decir del *qué* escribir por sobre el *cómo* hacerlo.

En el análisis nos encontramos con actividades en las que se pide escribir para múltiples motivos sin que haya una consideración respecto a las fases o etapas que deben ser consideradas en dicha práctica. De este modo, el enfoque parece indicar que subyace la idea de que la escritura es una práctica natural que no necesita de un tratamiento específico y que, teniendo en claro el tema sobre el cual escribir, los textos pueden ser producidos por los alumnos “de un tirón”.

El hecho de afirmar que existe una mayor focalización por el contenido sobre el *qué* se va a escribir antes que por el *cómo* se lleva a cabo dicho proceso tiene otra consecuencia. Esto es pensar que la escritura continúa usándose como instrumento de medición de aprendizajes con un sesgo fuertemente evaluativo y control, y no como un proceso de construcción y producción de aprendizajes. Además, destacamos que las actividades que contemplaban a la escritura como proceso se encuentran en apartados finales o de integración de las unidades. De este modo, este tipo de actividades son escasas ya que, dependiendo del manual del que se trate, en el mejor de los casos hay una por cada unidad. Así, estas son presentadas como modo de integrar, aplicar y evaluar, en algún punto, todos los contenidos que ya se han trabajado a lo largo de la unidad.

También observamos que existen determinadas fases del proceso que se encuentran más desatendidas que otras. En particular, observamos que las actividades propuestas en los manuales no logran aprehender por completo las instancias del *problema retórico* y de la *revisión*. Con respecto al primero, encontramos consignas en las que se les pide a los alumnos realizar determinadas actividades para generar ideas, planificar el contenido sobre el que escribirán y organizarlo en el texto. Sin embargo, no se atiende la relación que el texto tendrá con un posible contexto de inserción. Esto es, no se menciona ni se pide tener en cuenta aspectos tales como a quién se destinará, qué tanto conocen los futuros lectores sobre el tema, qué relación guardan con ellos, etc. Si bien desde el enfoque comunicativo la lengua era aprendida a partir de su uso sociales y funciones, las situaciones y contextos sociales para los cuales los textos son requeridos se encuentran ausentes.

Por otra parte, observamos que la fase de la *revisión* también se encuentra descuidada. Si

bien encontrábamos determinadas propuestas en las que se les pedía a los alumnos volver a los textos para corregirlos, no hay mención respecto a qué aspectos deben ser revisados ni en base a qué criterios, por lo que la revisión puede resultar infructuosa.

Sobre la fase la textualización, mencionamos que los manuales de L1 presentan algunas indicaciones que orientan a los alumnos en cuanto al macro nivel de los textos y su dimensión estructural en lo relativo al modo de disponer la información. Sin embargo, lo que es común a ambos grupos es que ninguno atiende al “micro nivel” del texto en cuanto a la conexión interna de sus elementos ni tampoco se abordan elementos como los ortográficos, morfosintácticos, y léxicos.

Hay una vinculación parcial entre la gramática y la escritura

Otro aspecto interesante que es importante retomar para observar qué características adquieren las prácticas de enseñanza de la escritura en el corpus analizado, es en la relación que establece con la gramática. En este punto observamos diferencias en el modo en que se plantea esta vinculación en manuales de L1 o ELSE.

Comenzando por los primeros, en ellos la gramática tiene una aparición que puede caracterizarse como “residual” y con un tratamiento similar al que recibía a partir del enfoque estructuralista.

En todos los casos, las actividades de escritura presentadas en relación con los contenidos gramaticales buscan la aplicación de determinadas estructuras vistas con anterioridad. De este modo observamos que sigue primando un sustrato *estructuralista* para el tratamiento de algunos temas en manuales que adscriben el enfoque comunicativo.

Este tipo de tratamiento de la escritura en relación con la gramática tiene como consecuencia la desconexión de esta a otros contenidos lingüísticos y la reafirmación de que esta última se trata de un objeto de descripción antes que una herramienta funcional para la producción del lenguaje, los procesos de escritura y la reflexión sobre esta. De este modo observamos que no se enseña a escribir *a través de* la gramática considerando qué estructuras pueden ser funcionales y útiles para la creación de textos, sino que se pide escribir *para aprender gramática*, clasificando, agrupando, analizando.

Este tipo de relación entre gramática y escritura adquiere algunas diferencias en los manuales de ELSE. En primer lugar, constituyen uno de los elementos centrales presentados para la enseñanza de ELSE, que incluye la escritura. Del mismo modo a como ocurría con los manuales de L1, la escritura es funcional a la aplicación de determinados contenidos como conjugaciones verbales, pronombres reflexivos, morfología de los sustantivos, etc. Por esto mismo observamos que son múltiples las actividades en las que se utiliza la escritura para otros fines, antes que aquellas que enseñan sobre escritura.

Sin embargo, en este caso la gramática no aparece meramente como un objeto de descripción y análisis frente a la cual la escritura es una herramienta subsidiaria, sino como elemento que posibilita la comunicación. De esta forma nos encontramos con

actividades de escritura a partir de las cuales se pretende que los alumnos logren adquirir y aprehender correctamente determinadas estructuras del lenguaje que les posibiliten la comunicación en variados tipos de situaciones

Además, durante el análisis sostuvimos que los contenidos gramaticales en los manuales de ELSE tienen un sesgo constructivista y textual. Esto se debe a que no son presentados de manera anexa o inmanente a sí mismos como sí sucedía en los manuales de L1. Por el contrario, dichos contenidos se introducían a los alumnos a partir de su presencia en un determinado texto sobre el que se trabajaba a fin de que ellos logren inducir sus funciones y construir las reglas.

Sin embargo, más allá de que exista dicha vinculación entre escritura y gramática con funciones sociales, también en este caso observamos que no se utilizan los contenidos gramaticales como herramientas funcionales para la producción de textos escritos y que continúa existiendo dicha 'desconexión' a las que nos referíamos con anterioridad en relación con los manuales de L1.

Predominio de la dimensión estructural de los textos

Como mencionábamos con anterioridad, en los manuales de L1 era frecuente hallar desarrollos teóricos respecto a las tipologías textuales y géneros y actividades de escritura que le continuaban. Por ejemplo, *artículo de divulgación científica, relato histórico* (Santillana); *diario de viaje, leyenda, noticia, cuento* (Comunicarte); *mito, cuento, texto periodístico, cuento fantástico* (Mandioca). En los manuales de ELSE, nos encontramos con que se solicitaba escribir en formatos como, por ejemplo, *biografía, noticia, texto instructivo* (Maratón ELE); *artículo periodístico, folleto turístico, biografía* (Horizonte ELE).

Sobre el modo en que cada grupo de manuales trabaja dichas estructuras observamos diferencias. Comenzando por los de L1, nos encontrábamos con lecturas y desarrollos teóricos que presentaban las tipologías textuales o géneros en los que luego se pedía escribir que eran retomados en las secciones finales de las unidades dedicadas exclusivamente a la escritura.

En los manuales de L1 nos encontramos con que el trabajo y la tarea de escritura pedida se enfoca en la dimensión estructural de los textos y la organización del contenido en ellos. Así vemos que se trata de consignas que dependiendo de la tipología textual de la que se trate se dedican, en una primera instancia, a que los alumnos piensen y planifiquen el tema sobre el que escribirán. En una segunda instancia, están destinadas a la reflexión sobre cómo dicho contenido será organizado en el texto. Notamos que existe un mayor enfoque en la dimensión estructural antes que en la discursiva porque se llega a focalizar en la organización esquemática de los textos, antes que en características vinculadas a su posible circulación social y las particularidades que los textos pueden adquirir en función de estas.

También observamos que tanto en los manuales de ELSE como en los de L1, se desconoce la índole social de los textos y el enfoque comunicativo ya que no se enseña a escribir

pensandolos como unidades de la comunicación social y reflexionando sobre las características que le otorgarán la circulación o no en determinados ámbitos. Por el contrario, los manuales presentan consignas que se asemejan a un instructivo o conjunto de pasos a seguir en función de los cuales el alumno debe poder rellenar determinada estructura, ya leída y estudiada.

Por otro lado, observamos otro aspecto cuando se trata de los manuales de ELSE. Como marcamos en el análisis, en estos no encontrábamos desarrollos o presentaciones teóricas sobre las tipologías textuales en las que luego se solicitaba escribir a los alumnos. Tampoco eran abundantes las lecturas de estas, como sí ocurría en los manuales de L1. A partir de esto observamos que los manuales de ELSE no se ocupan de la enseñanza de la escritura en diferentes géneros, sino que simplemente solicitan su escritura. Esto mismo puede explicarse a partir de pensar el público al cual están dirigidos. En este sentido, cabría suponer que no se encargan de la explicación de sus estructuras debido a que las presuponen como conocidas e interiorizadas en los alumnos en sus correspondientes L1 por sus trayectos escolares o por sus conocimientos sobre el mundo. Por esto mismo, en este caso, escribir una noticia o una autobiografía implicaría transferir las estructuras ya conocidas a un nuevo sistema lingüístico.

La literatura plantea mayor libertad de escritura

Entre las consignas de escritura analizadas observábamos que eran pocas aquellas que planteaban gran libertad de resolución a los alumnos. La mayor parte de estas eran de aplicación que consistían en actividades repetitivas, mecánicas, que se limitaban a que los alumnos transcriban un fragmento textual de lo que se leyó anteriormente, a completar un cuadro con conceptos, a rellenar oraciones con verbos conjugados, etc. En contraposición a este grupo, planteamos aquellas consignas de *libre expresión* que contemplaban mayores posibilidades de resolución, categoría dentro de la cual incluimos aquellas consignas que solicitaban la escritura en vinculación con algún texto literario trabajado con anterioridad. De este modo, observamos que las actividades en las que mayor libertad poseen los alumnos constituyen aquellas denominadas *creativas* que en todos los casos se relacionan con la literatura. De este modo pareciera que el modo de liberar a la escritura en tanto mecanismo de control evaluativo es a partir de ponerla en función de la expresión o la creación de los estudiantes en relación con la literatura.

Esto mismo nos lleva a pensar que la escritura “marida” mejor con los géneros literarios más que con otros contenidos lingüísticos. De este modo, pareciera que la escritura solo puede fluir libremente en el caso de que esté relacionada a alguna temática literaria, cuando es expresiva y se relaciona con la creación de mundos de ficción. En estos casos, pareciera que, al vincularse con un arte, como lo es la literatura, no es posible establecer para ella restricciones respecto al qué escribir, cómo hacerlo. Quizás considerando que dichas consideraciones podrían restringir el proceso creativo de los alumnos.

Por otra parte, consideramos que la escritura de literatura y de ficción, por su uso especial del lenguaje, el carácter connotativo, sugerente, también comporta una especificidad respecto a otras prácticas de escritura que no es contemplada por los manuales. Sobre esto, un aspecto a destacar es el hecho de que dicho género se encuentra prácticamente ausente de los manuales de ELSE probablemente a partir de la consideración de que el lenguaje literario es “más complejo” que el lenguaje no literario y de ahí su exclusión; suposición que, por cierto, sería discutible ya que estos existen textos (como coplas, mini relato) que podrían constituirse como géneros interesantes para ver cómo funciona una lengua en un texto literario. En este grupo de manuales, los textos literarios son escasos y si aparecen, son breves y fragmentados. Por esto mismo observamos que dicha presencia de la escritura en relación con la literatura se encuentra ausente en los manuales de ELSE. En función de esto observamos que los manuales de ELSE carecen de este tipo de consignas de mayor libertad. Por esto mismo, este alumnado, considerando la totalidad de las consignas de escritura presentes en los manuales, poseen menos libertad a la hora de escribir respecto a los de L1 ya que pierden estas instancias de expresión a través del lenguaje que no son trabajadas en los manuales.

Al mismo tiempo cabe pensar que, por las características que mencionábamos con anterioridad, la literatura es considerada como un género de difícil acceso para los estudiantes de una L2 y que requiere de un análisis y tratamiento diferente. Por esto mismo, en los niveles iniciales e intermedios, los manuales se enfocarían en solicitar la escritura de tipos de textos más claros y precisos antes que los juegos con el lenguaje que posibilita la literatura.

Por último, en cuanto a las limitaciones del presente estudio, es importante señalar que no se realizaron investigaciones empíricas sobre la enseñanza de la escritura en prácticas concretas de enseñanza con las que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. Por esto solo nos limitamos a marcar las particularidades que adquiriría la escritura y su enseñanza en el corpus trabajado. Dicho aspecto no se constituyó como un objeto de análisis, pero habilita una investigación que permitiría profundizar el estudio sobre la enseñanza de la escritura. Junto con esto el análisis podrían complejizarse a partir de estudiar las características de las consignas que se les presentan a los alumnos, y los textos que resultan de sus prácticas concretas de escritura.

En síntesis, como ya se ha mencionado, la presente investigación permite proyectar nuevas herramientas y líneas de trabajo para proponer transformaciones didácticas que potencien las prácticas de enseñanza de la escritura tanto para el español en tanto lengua materna y como lengua segunda o extranjera.

Bibliografía

- Auteri, B.; Gasó, Ma. J.; Malamud, E.; Mosconi, L. y Preve, P. (2006). *Voces del sur, el español de hoy* nivel elemental e intermedio. Buenos Aires: Editorial LAMSAS.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra: Carabela, 46, pp 5-22.
- Cassany, D. (2006). *Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Instituto Cervantes de Múnic.
- Colafigli, L. (2010). *Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas en manuales de lengua*. Trabajo Final en la Licenciatura en Letras. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/396>
- Couzijn M. y Rijlaarsdam G. (2005). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies In Writing*, vol 14. Chicago: Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_16
- Delgado, M.; Delicia, D.; González Brizuela, F.; Daveloza, V. y Martínez Costa, Ma. S. (2016). *Aprendamos Lengua y Literatura I*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- De Souza Faria, J.; Stefanetti, E.; Hojman, I., (2014). *Maratón ELE, Español lengua extranjera*, Buenos Aires: Eudem, Eudeba.
- Fernandez, B.; Hermo, Ma. S.; Kafuman, G.; Lombadro, V.; Ronzoni, F. y Slusky, L. (2018). *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Argentina Santillana.
- Gebauer, V. y Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2, nivel pre intermedio*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, PECLA.
- Geist, U. (2004). "Stylistic imitation as a tool in writing pedagogy". En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies In Writing*, vol 14, (pp. 169-179). Chicago: Springer, Dordrecht.
- Guasch Boyé, O (2001). Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, (pp. 37-50). Barcelona: Graó.
- Indart, A. I.; Hohn, G.; Gallo, A.; Fernández Boiso, A.; Silveste, S.; Frate, N. y Stefani, V. (2011). *Lengua 2, prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Estación Mandioca.
- Olson, D. (1994). "Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura" y "Lo que la escritura no representa: cómo deben interpretarse los textos". En *El mundo sobre el papel*, (pp. 89-138). Barcelona: Gedisa.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado inédita, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html.