¿CÓMO ENSEÑAN A PRODUCIR TEXTOS LOS MANUALES DE ELE?

Alba Liliana Corredor Romero
Alba Languages

RESUMEN: La presente comunicación muestra un panorama crítico de la manera como los manuales de ELE, de los niveles superiores, proponen actividades de escritura en el aula, llevándonos progresivamente a cuestionar el tratamiento de los textos, la efectividad de dichas actividades y el papel del docente como mediador del proceso. Con ello se busca reflexionar para proponer una mejor explotación y aprovechamiento de la diversidad de textos que son publicados en los manuales, y de esta manera posibilitar la cualificación de la habilidad de la escritura de los estudiantes de ELE.

La enseñanza de una segunda lengua implica que los estudiantes aprendan a utilizar de manera efectiva todas las habilidades lingüísticas cuando lo requieran además de los aspectos relacionados con la cultura de la lengua meta, sin embargo, esto no siempre es así. En esta comunicación se hablará específicamente de la escritura, habilidad a la cual se le dedica menos tiempo e interés en el aula, puesto que a diferencia de las otras demanda recursos o estrategias, que precisan mayor tiempo y complejidad para desarrollar los procesos superiores e inferiores que están implicados en su enseñanza y aprendizaje (ver cuadro 1). De igual manera existe una tendencia a creer que en los estudiantes hay un mayor interés por hablar y comprender lo que el lenguaje oral les transmite; puesto que éste les resulta *más útil* que el escrito en el ámbito cotidiano. Esta falsa creencia genera en el grupo de docentes un marcado afán por satisfacer dicha *necesidad*, creándose el mito de que hablar es *más necesario* o *más importante* que escribir.

¿Qué decir?	¿Cómo decirlo?	¿A quién va dirigido?
CONTENIDO	FORMA	DESTINATARIO
Procesos superiores de la escritura		
Caligrafía	Mecanografía	Ortografía
Procesos inferiores de la escritura *(Procesos automáticos. Memoria operativa a largo plazo)*		

Cuadro 1. Procesos superiores e inferiores en la producción textual escrita.

Los motivos que llevan a un estudiante a aprender una lengua son tan variados y diversos como ellos mismos: viajar para interactuar con la cultura de un país determinado, entender las letras de un cantante o escritor, estudiar, trabajar o realizar negocios. Ahora bien, cualquiera que sea la situación, al éste no le será suficiente con inscribirse a un curso donde se haga prioritariamente énfasis para hablar o entender lo que sus interlocutores le transmiten oralmente. Además de lo anterior; el estudiante deberá, por una parte, adquirir herramientas que le posibiliten interpretar de manera eficaz los textos que circulan en la cotidianidad y, por otra, expresarse de forma escrita para redactar un informe, un contrato; escribir su currículum, responder un examen, un e-mail, la hoja de reclamación o de solicitud de un servicio, etc.

Para acercarnos de manera más puntual a la realidad de la escritura, hemos realizado el análisis de algunos de los manuales de ELE (libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía didáctica) que circulan en nuestras aulas y que siguen enfoques ecléctico y comunicativo, dirigidos a estudiantes de los niveles superiores: intermedio y avanzado que, de acuerdo con los planteamientos del Marco común europeo de referencia, serían usuarios independientes en relación con la lengua escrita. Fernández López (2004:720) define los manuales de enseñanza de ELE como:

> "instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua"

Los manuales, además de ser instrumentos de trabajo para los estudiantes lo son también para los profesores; quienes orientan gran parte de la clase a través de ellos, por lo tanto, su contenido permea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En ellos quisimos ver cómo son planteadas las actividades de escritura, qué relevancia tienen los textos que son presentados en ellos, con qué frecuencia se plantean actividades escriturales y qué instrucciones se proporcionan a estudiantes y docentes para llevarlas a cabo. De igual manera, al considerar en este trabajo la habilidad de la escritura como el "ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras

personas" (Cassany, 2002:13), nos hemos centrado en el análisis de las actividades que buscan que los estudiantes se expresen con sus propias palabras para configurar un texto; y no aquellas en las que la escritura se emplea para ejercitar conceptos gramaticales.

Para llevar a cabo el análisis se ha elaborado una parrilla, (ver anexo 1) que como lo definen Bojacá y Pinilla (1996:8), es una: "Herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla[1] condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos". A su vez, ésta incluye los elementos que consideramos necesarios para diseñar estrategias pedagógicas –teniendo en cuenta *situaciones de la vida real*–, que posibiliten a los estudiantes por una parte, expresarse a través de la escritura interrelacionándose con los diferentes tipos de textos que circulan en la cotidianidad, y por otra parte, les permita progresivamente actuar de manera independiente cuando tengan la necesidad de producirlos. La parrilla como instrumento de trabajo en el aula, nos permitirá a los docentes, tener una guía para evaluar, ya sea de forma individual o colectiva, las producciones textuales.

1. ¿QUÉ NOS CONTARON LOS MANUALES?

Los manuales nos hablaron de la necesidad de incorporar e integrar más actividades dedicadas a la producción escrita y al trabajo específico con las tipologías textuales, puesto que, en ellos sólo se incluyen algunos apartados al final de algunas de las unidades para que el estudiante *escriba.* Los textos a su vez, siguen empleándose como refuerzo gramatical obviando su función comunicativa y desconociendo que: "vivimos en una sociedad alfabetizada donde no solo resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura, sino que nuestra propia mente piensa con signos gráficos y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales" (Cassany, 1999: 12). En general, hay una tendencia a relegar la escritura como herramienta de aprendizaje que permite la construcción de conocimientos nuevos, y a su vez, como medio para transmitir mensajes, comunicar o registrar datos y pensamientos de forma más duradera.

Éstos son algunos ejemplos de las instrucciones que se dan a los estudiantes para que escriban:

> – "Redacta un texto explicando cómo conociste a una persona".
>
> *Nuevo ele intermedio*

> – Argumenta por escrito la siguiente idea: "Los políticos a menudo no se corresponden con los propósitos de los ciudadanos".
>
> *Sueña 4*

1 Léase parrilla.

> – Tu compañero y tú vais a redactar el texto expositivo de una de estas situaciones:
>
> 1. Has estado un mes estudiando fuera de casa y a la vuelta tienes que contar al director de tu centro de estudios los hechos más importantes que te han ocurrido.
> 2. El sábado pasado fuiste por primera vez a casa de tus suegros"
> 3. Has ido al banco a solicitar un préstamo para comprarte un coche.
> 4. Tus vecinos son muy escandalosos y tienes que exponer los hechos ante la comunidad de vecinos.
>
> *Sueña 3*

¿A quién van a dirigidos esos escritos? ¿Con qué propósito se escribe? ¿Cuál es mi relación con el destinatario del texto? ¿Es lo mismo escribir a un amigo que al director de la escuela? Preguntas como estas no son tenidas en cuenta al momento de proponer actividades de expresión escrita, lo cual lleva a que los estudiantes muchas veces desconozcan o no tengan en cuenta las reglas de cada contexto comunicativo, y respondan a la actividad sin emplear el registro correspondiente con la adecuación pragmática. Así mismo, el libro del profesor, cuando presenta indicaciones, le pide al maestro que *"se asegure de que los estudiantes han comprendido las instrucciones*" o *"que reparta una hoja a cada grupo para que empiecen la actividad"*. La orientación del profesor a sus estudiantes durante la producción textual es fundamental, porque aunque el libro no lo diga o no lo proponga, él debe llevarlos a que reflexionen sobre éstos aspectos siempre que vayan a escribir.

¿Es lo mismo un texto narrativo que uno instructivo? ¿Para contar lo que se hizo un mes fuera de casa, lo más adecuado es redactar un texto expositivo? Otra cuestión muy importante que pudimos encontrar es que algunos manuales como *Sueña*, incluyen lo largo de la unidad apuntes o pistas teóricas sobre el texto que se espera que escriban al final en el apartado llamado *Toma Nota*. Esto posibilita que los estudiantes conozcan o *refresquen* sus conocimientos sobre determinada tipología textual; sobre todo cuando como docentes partimos del supuesto de que los estudiantes dominan las tipologías, cosa que no es del todo cierta, y de la cual nos convertimos en cómplices cuando les pedimos que escriban una carta y validamos que se llame carta a unas cuantas líneas contenidas en un papel. No debemos desconocer que "La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social". (Kaufman, Rodríguez, 1993: 21)

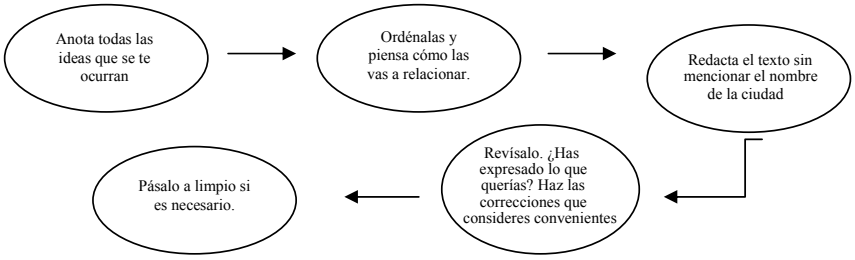
Los manuales incluyen una gran variedad de textos: narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, etc., que de ser más explotados e integrados a las actividades de escritura permitirían que el estudiante se familiarizara de manera más consciente con modelos del texto que queremos que escriba. La familiarización con éstos contribuye, en primer lugar, a reconocer con mayor facilidad los elementos y organización del mismo

no sólo a nivel gráfico, y, en segundo lugar, a calibrar muchos aspectos del propio escrito. "Es útil tener un modelo, no necesariamente para que lo copiemos, sino para utilizarlo como medida de comparación" (Serafini, 2007:24). Lo ideal es tener en el aula o a la mano modelos reales, o en el caso de los manuales, incluir siempre textos fotografiados o modelos reproducidos con fidelidad, ya que muchas veces los gráficos y las ilustraciones no corresponden fielmente con la realidad.

2. PLANEANDO EL ESCRITO, ESCRIBIENDO Y REVISANDO. VUELVO A ESCRIBIR Y SOCIALIZO.

No se conoce por el momento un sortilegio que mágicamente nos lleve a convertirnos en escritores, ni tampoco un solo camino para lograrlo. Sin embargo, llevar a cabo ciertas pautas o rutinas cada vez que se redacta un escrito, permite paulatinamente que los estudiantes y nosotros mismos, si nos consideramos escritores inexpertos, vayamos encontrando nuestros propios atajos para hacer más fácil la labor. En el siguiente ejemplo podemos observar la manera como se orienta a los estudiantes para que planifiquen, escriban un borrador, evalúen su escrito y lo pasen a limpio *si es necesario*. Me pregunto si para un estudiante de un nivel intermedio le será suficiente con leer las instrucciones para realizar lo que se pide y si contará con todas las herramientas de escritura y criterios de evaluación de su texto para cumplir con lo solicitado.

a. Elige una ciudad que conozcas bien para escribir tus opiniones sobre ella (no puede ser la ciudad en la que estás viviendo ahora). Sigue estos pasos:



b. Intercambia tu texto con un compañero (...)

c. Corrige los errores del texto de tu compañero y coméntalos con él.

Nuevo ele intermedio 2002: 102.

Las actividades de expresión escrita también deben estar acompañadas de una revisión o evaluación de lo producido, pero cuando se presentan instrucciones para evaluar como: *realicen las modificaciones que estimen oportunas*. O -*Enseñadlo a los miembros de otro grupo, leed el suyo y valoradlo. ¿Le sugerís algún cambio lingüístico?*- estamos, por

una parte, dejando que los estudiantes formulen sus propios criterios de evaluación que puede que no sean los apropiados, y por otra, enfocando la corrección únicamente en los aspectos gramaticales. La evaluación y la puesta en común de los textos en el aula, no siempre son tenidas en cuenta y los manuales no propician una revisión adecuada de las producciones textuales. Es como si el ejercicio de escritura hubiese finalizado cuando se pone el punto final o cuando sólo dos o tres estudiantes lo leen y el docente hace un par de observaciones al vocabulario o a la pronunciación o a un tiempo verbal no adecuado.

Para evaluar o socializar un texto podemos recurrir a diversas estrategias siempre y cuando nos hayamos fijado objetivos claros de lo que buscamos trabajar en determinada actividad. Podemos por ejemplo, involucrar a los estudiantes en ello brindándoles pautas precisas de los aspectos que queremos que evalúen, ya sea de su propio texto cuando elaboran un borrador, o del texto final de sus compañeros. La evaluación es una herramienta fundamental para favorecer la construcción de aprendizajes, por eso, cuando nuestros estudiantes escriben y no son leídos ni evaluados estamos perdiendo junto con ellos una oportunidad de progreso.

Puede ser –como lo dije anteriormente– que no existan fórmulas secretas para aprender a escribir, y que como docentes o editores sigamos teniendo dudas sobre los límites que debemos marcar con nuestros estudiantes cuando les pedimos que redacten un determinado escrito, sin embargo:

1. Los manuales como herramientas de trabajo en el aula pese a que no pueden reemplazar las situaciones comunicativas de escritura, sí pueden simularlas o estimularlas.
2. Los estudiantes de ELE, como escritores inexpertos, requieren de un maestro tutor, que además de enseñarles los aspectos específicos de la escritura, como la ortografía, los elementos de coherencia y cohesión, les ayude a hacer corevisión de sus escritos siguiendo pautas de borrador 1. Revisión con docente-borrador 2. autorrevisión –versión final y circulación de un texto real.
3. Y por último, es fundamental que como docentes al proponer actividades de producción textual, nos cuestionemos sobre ¿Cuál es la idea tenemos de escritura? ¿Qué clase de actividades proponemos? ¿Qué tipo de textos les pedimos que escriban? y, ¿Qué hacemos con esas pequeñas producciones textuales?

Si a la producción textual le damos más sentido y surge a través de proyectos, tareas, o situaciones que lleven a los estudiantes a escribir realmente porque una situación comunicativa lo requiere; y a trazar en ella pautas claras del proceso escritor, donde se reflexione sobre las propiedades de los textos, los interlocutores, la gramática, y posteriormente sea evaluada y socializada de manera consciente, se posibilitarán siempre mejores logros que escribir por escribir.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Martínez, M.ª A. *et al.* (2007): *Sueña 3*, Madrid: Anaya ELE.

Blanco Canales, A. *et al.* (2001): *Sueña 4,* Madrid: Anaya ELE.

Bojacá, B. y R. Pinilla (1996): *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cartilla Nº 1*, Bogotá: Universidad Distrital – Colciencias.

Borobio, V. (1992): *ELE Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid: SM.

Borobio, V. y R. Palencia (2002): *Nuevo ELE Intermedio*, Madrid: SM.

Borobio, V. y R. Palencia (2003): *Nuevo EL, Avanzado,* Madrid: SM.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2002): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

Fernández López, M.ª del C. (2004): "Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-735.

Kaufman, A. M.ª y M.ª E. Rodríguez (1993): *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Aula XXI.

Serafini, M.ª T. (2007): *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.

Descripción externa del manual			
Título			
Nivel			
Datos bibliográficos	**Autores**		
	Editorial		
	Ciudad/ Año		
Texto que se producirá			
Unidad/Lección			
Número de la Actividad			
Planificación	**adecuación**	¿Se plantea una situación específica para producir el texto?	
		¿Hay un propósito comunicativo establecido? (informar, convencer, solicitar, etc.)	
		¿Hay un destinatario del texto a producir?	
		¿Se presentan modelos del texto a producir?	
		¿En los modelos de textos presentados se incluyen textos reales?	
		¿Se realizan sugerencias o se reflexiona frente al léxico que se debe/ puede emplear?	
Textualización	**Coherencia**	¿Se realizan reflexiones o sugerencias de la segmentación por párrafos?	
		¿Se sugiere plantear ideas centrales o principales para desarrollar en párrafos?	
	Cohesión	¿Se sugieren conectores o elementos gramaticales para enlazar oraciones?	
		¿Se sugieren palabras nuevas que lleven al estudiante a consultarlas?	
		¿Se realizan reflexiones o sugerencias relacionadas con la concordancia entre las partes de la oración (sujeto / verbo)?	
		¿Se hace referencia al empleo de signos de puntuación?	
		¿Se hace mención a normas ortográficas?	
Revisión		¿Se sugieren actividades que permitan que el texto sea socializado (leerlo por parejas, o al grupo, pegarlo en la pared, etc.) y confrontado?	
		¿Se sugiere reescribir el texto para corregir posibles fallos?	
¿Qué nos dice el libro del profesor?			
¿Qué nos dice el libro de ejercicios?			
Comentarios a la actividad			
Otros textos que presenta la unidad			

Anexo 1. Parrilla para el análisis /diseño de actividades de escritura.