LA EFECTIVIDAD COMUNICATIVA EN LA ESCRITURA EN ELE: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DIDÁCTICAS

Mari Mar Boillos Pereira
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

El concepto de competencia comunicativa (CC) se ha ido fraguando desde la década de los 60 hasta convertirse en concepto clave en los estudios de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Parece haber un consenso al entender la CC como la habilidad de desenvolverse en una lengua a nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático; lo que implica, a su vez, poder dominar estos niveles en las diferentes actividades de uso de la lengua, entre ellas, la escritura. Dentro de este marco de trabajo, el objetivo de esta comunicación será doble. Por una parte, se busca conocer qué significa que un hablante no nativo haya adquirido la CC en la escritura en L2; es decir, qué es lo que hace que sus textos hayan alcanzado la suficiente eficacia comunicativa. Para ello, resulta esencial indagar en qué implica ser eficaz, qué tipo de dominios son necesarios, valorar la incidencia de la L1 y evaluar hasta qué punto el dominio del código es indispensable para lograr dar respuesta a una situación comunicativa a través de un texto escrito. El segundo objetivo será analizar si las actividades propuestas en los manuales de enseñanza de español reúnen las características necesarias como para considerar que son herramientas válidas para el desarrollo de la efectividad comunicativa escrita de los estudiantes. Para ello, se han analizado las actividades propuestas para el trabajo de la escritura de manuales de ELE de cinco editoriales diferentes. Los resultados de este análisis apuntan a una necesidad de replantear la atención prestada a lo lingüístico, de construir las tareas en torno a géneros y de redefinir las pretareas que ayudan a la preparación del estudiante para la tarea de escritura.

Palabras clave: escritura, efectividad comunicativa, materiales didácticos

ABSTRACT

The concept of communicative competence (CC) has been forged since the 1960s to become the key concept in the study of second language teaching and learning processes. It is agreed that CC refers to the ability to cope in a second language in different levels: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. This also implies to be able to dominate these levels in the different activities carried out in that language, among them, in writing. Within this framework, the aim of this communication will be twofold. On the one hand, it seeks to know what it means that a non-native speaker has acquired CC in writing in an L2. In other words, to know what makes texts communicatively effective. For this, it is essential to know what effectiveness is, what type of domains are necessary, to assess the incidence of L1, and to evaluate to what extent the domain of the code is indispensable to respond to a communicative situation through a written text. In the other hand, it will analyze if the activities proposed in the Spanish teaching manuals could be consider valid instruments for the development of students' communicative effectiveness. To this end, we have analyzed the proposed writing activities of five publishers' Spanish/Second Language manuals. The results of this analysis highlights the need to rethink the attention given to the linguistic level, the need to build the tasks based on genres and to redefine the pre-tasks that help in the preparation of the writing task.

Keywords: writing, communicative effectiveness, teaching materials

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de la enseñanza de segundas lenguas es el de lograr que los estudiantes adquieran un buen dominio de la competencia escritora. Así, son numerosos los trabajos que estudian cuáles son las diferentes dificultades a las que se enfrentan los estudiantes a la realidad esta tarea, así como las herramientas de las que se tiene que proveer el docente para que su docencia sea lo más efectiva posible (Manchón & Matsuda, 2016).

Ante este reto, los manuales de enseñanza adquieren un rol esencial pues son uno de los recursos de los que dispone el profesorado para que el estudiante logre comunicarse de una manera eficaz por medio de textos escritos y, por ende, sea un interlocutor capaz de manejarse en los géneros propios de la nueva comunidad discursiva de la que va a formar parte (Rosado, Aparici, & Perera, 2014).

Esta realidad da lugar a una serie de interrogantes a los que se quiere dar respuesta por medio de esta investigación. En primer lugar, este trabajo busca conocer qué es lo que hace que un texto escrito en una L2 sea considerado como comunicativamente eficaz. En segundo lugar, se analizarán materiales publicados por cinco editoriales del ámbito estatal para la enseñanza de español/LE con el fin de constatar si las actividades que en ellos se proponen contribuirían al dominio de la escritura por parte de los estudiantes.

2. HACIA LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE EFICACIA COMUNICATIVA

El *MCER* establece como prioridad de la enseñanza de segundas lenguas que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa (CC) en las diferentes actividades de uso de la lengua, entre ellas, la escritura. La CC implica la coordinación de toda una colección de saberes que se clasifican en tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002). Conseguir ser eficaz a través de un texto escrito supondrá que el estudiante es capaz de coordinar todos sus saberes para dar respuesta a una situación de comunicación escrita con éxito. Así, en este apartado, se desglosará qué supone dominar cada uno de estos niveles y, por lo tanto, definir qué es necesario para lograr construir un texto comunicativamente eficaz.

2.1 La competencia lingüística en la escritura

La subcompetencia lingüística abarca todos los conocimientos de niveles que van desde lo ortográfico hasta lo léxico-semántico (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002). Se trata de una subcompetencia cuya interiorización se considera pausada y que parece estar determinada por el nivel de dominio que presenta el hablante de la lengua que está aprendiendo (Boillos, 2016).

A diferencia de la visión tradicional según la cual lo lingüístico era una pieza clave para la construcción de un texto escrito, los estudios actuales han demostrado que, si bien es cierto que éste es importante, no es un factor determinante del éxito con el que se construye un mensaje (Turner & Upshur, 1995). Estudios como el de Baralo (2012) apuntan a que un dominio inferior de la lengua no tiene por qué ser indicativo de un menor flujo en la comunicación. Esto se debe a que, a pesar de que en un texto haya presencia de errores, según su tipología, éstos pueden no conllevar interferencias en la interacción escrita. Además, añade Saorín (2003), una adecuada selección de las estructuras o del léxico no será posible si no se ha llevado a cabo una buena interpretación de la demanda de la tarea a nivel social y pragmático.

Por todos estos motivos, podría afirmarse que el dominio del nivel lingüístico puede asociarse al logro de una mayor exactitud, pero no al de la eficacia comunicativa.

2.2 La competencia sociolingüística en la escritura

La escritura debe entenderse como un acto social que se inserta dentro de un contexto de comunicación para dar respuesta a un objetivo comunicativo determinado. El mensaje que se construye estará siempre dirigido a un receptor quien será el encargado de completar el significado del texto que está recibiendo (Cushing, 2002). Así, aprender a escribir con éxito en una lengua supone hacerse con los rasgos de los textos propios de una nueva comunidad de habla; rasgos que reflejan los propósitos y valores de dicha comunidad y que capacitan al hablante para establecer nuevas relaciones sociales (Hedgcock, 2010).

Además, el hecho de que la escritura sea un acto dialógico conlleva, irremediablemente, la necesidad de adaptar el texto escrito a la interacción que se produce entre el emisor y el receptor. Así, es necesario tomar decisiones en torno al registro que se emplea, el léxico seleccionado, los referentes culturales empleados (Hinkel, 2012) o los recursos estilísticos a los que se recurre, entre otros.

De la misma manera, será esencial planificar y estructurar el texto de acuerdo al propósito sobre el que se construye el acto de comunicación (Carrillo, 2005).

2.3 La competencia pragmática en la escritura

La competencia pragmática, según el *MCER*, comprende las subcompetencia discursiva, funcional y organizativa. El dominio de esta competencia se manifiesta a través del control de los diferentes géneros discursivos que se producen en la segunda lengua. Los géneros, entendidos como prácticas sociales que dependen de las características de la interacción discursiva y social en la que tienen lugar (Hyland, 2007), requieren de una interiorización de las formas en las que la comunicación tiene lugar en la L2: los mecanismos de interacción, la selección del contenido, la disposición de la información, el léxico empleado…

Exigen, además, desarrollar la habilidad para construir enunciados. Esa construcción requiere del dominio de los recursos para dar cohesión a las ideas que configuran el texto. Asimismo, supone tener en cuenta la coherencia en la composición del discurso: determinar el núcleo temático, generar una progresión temática, identificar las subestructuras que se insertan en el mismo, etc. Todo ello contribuirá a otorgar un sentido de globalidad y unidad al texto.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se ha desarrollado, en primer lugar, la herramienta para el análisis de las tareas de escritura de los manuales de enseñanza de español. Para ello, se ha realizado una adaptación de la escala para el análisis de la efectividad comunicativa escrita desarrollada por Jacobs *et al.* (1981) por su validez probada en el ámbito de escritura en segundas lenguas. Ésta se desarrolló como un recurso para medir, de una manera cuantitativa, la efectividad de los textos escritor por hablantes no nativos. La escala consta de cinco categorías (ideas/contenido, organización, gramática, léxico y ortografía) con unos indicadores que dan información acerca de qué rasgos son los que otorgan mayor efectividad al texto.

A partir de dichos indicadores, para este trabajo se ha generado una tabla (ver Tabla 1) que busca comprobar si en las tareas, ejercicios…propuestos para el trabajo de la escritura se tienen en cuenta dichos criterios y se busca que el aprendiz-escritor desarrolle la habilidad para generar textos escritos comunicativamente eficaces. Junto con estos criterios, se ha incluido un bloque para recopilar información acerca del diseño del ejercicio o tarea en general.

	EDITORIAL		
	Unidad	1	2
Características generales	Número de actividades de escritura		
	Enunciados de las tareas		
	Localización en el desarrollo de las unidades didácticas		
	Individual/colectivo		
	Género trabajado		
	Información en torno a la evaluación		
	Extensión		
	Otros		
Ideas y contenido	¿Se ofrece la información suficiente para que el estudiante pueda desarrollar la tarea?		
	¿Es el texto una respuesta a una situación comunicación concreta?		
	¿Está delimitado el tema que se va a trabajar?		
	¿Se informa acerca de cuál es el objetivo comunicativo con el que se va a realizar la tarea de escribir?		
	¿Se dan pautas acerca de la información que debe incluirse en el texto?		
Organización	¿Se ofrece información o pautas acerca de la estructura que debe seguir el texto?		
	¿Se facilitan modelos que puedan favorecer el reconocimiento de la estructura prototípica del texto que se está componiendo?		
	¿Se ofrecen herramientas para la secuenciación lógica y cohesionada de las ideas?		
Gramática	¿Se da apoyo en relación a las estructuras complejas que pueden darse en el texto?		
	¿Se ofrecen directrices en torno a aspectos gramaticales que podrían conllevar dificultades?		
Léxico	¿Se tiene información suficiente del receptor como para saber cuál es el registro que debe emplearse?		
	¿Se ha trabajado previamente el léxico que puede aparecer en el texto que se está produciendo?		
	¿Existen modelos acercar del tipo de léxico que se emplea en este tipo de textos?		
	¿Se ofrecen herramientas en relación a sinónimos, antónimos y otros recursos que puedan emplearse?		
Ort.	¿Se ofrece apoyo en relación a las convenciones ortográficas que deben seguirse?		

Tabla 1. Herramienta para el análisis de las tareas/ejercicios de escritura en los manuales de español/lengua extranjera.

En cuanto a los documentos analizados, se trata de manuales de cinco editoriales de prestigio a nivel estatal que se han publicado todos ellos en los últimos cuatro años. Todos ellos son del mismo nivel, B2. Sin ánimo de realizar un estudio holístico, en este trabajo se aplicará esta escala a los manuales de este nivel para comprobar la validez de la misma y para obtener unos primeros resultados de un estudio que cabría realizarse en los diferentes niveles de dominio establecidos en el *MCER*.

4. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

En términos generales se observa que la presencia de las actividades de escritura se reduce, en todos los manuales, a dos actividades de media por unidad didáctica y éstas siempre se sitúan al final de un bloque o de una unidad. Se presenta, así, la escritura como un recurso para afianzar los conocimientos que tiene mucha menor presencia que el resto de actividades de uso de la lengua. En su mayoría son actividades que se realizan tanto de manera individual, como por parejas o en grupo. Salvo en indicaciones de tipo puntual, no hay información acerca de la extensión que deben tener los textos ("ocho", "breve", "diez líneas"…), ni en torno a cuáles van a ser los criterios de evaluación. Por el contrario, en todos los casos se especifica cuál es el tema del que se tiene que escribir.

Resulta de interés mencionar que, si bien la teoría apuntaba a la necesidad del trabajo de los géneros, parece haber inconsistencia a la hora de diseñar las tareas de escritura en torno a la construcción de diferentes géneros. De hecho, en dos editoriales hay una confusión entre el concepto de género y tipologías. Como consecuencia de ello, se observa que el estudiante no dispone de suficiente información acerca de la situación comunicativa como para poder identificar a quién está dirigido el texto, qué tipo de relación se tiene que establecer entre emisor y receptor, cuál es el registro que debe emplearse, etc. Tampoco dispone, en la mayoría de los casos, de la información requerida para llevar a cabo la tarea por lo que el estudiante se ve en la necesidad de imaginar situaciones, personajes, acontecimientos o, incluso, datos. En relación a esto último, cabe mencionar que no se ofrecen recursos acerca de dónde se pueden buscar.

Los modelos resultan esenciales y, por ello, son utilizados por todas las editoriales, para un número elevado de textos, como ejemplos de cómo debe construirse el texto. Frente a ello, una única editorial indica hasta en cuatro ocasiones cuál es la estructura que debe llevar el texto. Tres de ellas ofrecen, en

ocasiones, las pautas de la información que debe seguirse lo cual facilitaría la construcción del texto.

En cuanto al apoyo que se proporciona, se observa una tendencia al apoyo de tipo gramatical y léxico que en dos editoriales suele alternarse. Este último siempre es el nivel para el que más se prepara a los estudiantes antes de la realización del ejercicio de escritura. En ninguno de los materiales analizados se ha dado presencia de orientaciones de tipo ortográfico, ni recordatorios de aquellas cuestiones que entrañan o podrían entrañar mayor dificultad.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten, por tanto, observar que existen características propias de las actividades, tareas…propuestas por los manuales en las que se favorece que los textos construidos por los estudiantes logren una mayor eficacia. Especialmente, se observa una preocupación por otorgar herramientas para prevenir las dificultades asociadas con el nivel léxico. Sin embargo, se observan cuestiones que cabría revisar como la inconsistencia al trabajar con géneros o con tipologías textuales, la falta de integración de la escritura dentro de situaciones más complejas de comunicación o la poca importancia otorgada a la fase de evaluación como herramienta para la mejora de la escritura.

Finalmente, cabría añadir que, como se ha venido adelantando, este trabajo es una primera aproximación al estudio de los materiales de ELE. Por ello, cabría llevar a cabo estudios más detallados de los materiales producidos por otras editoriales y en los diferentes niveles de dominio con esta escala que ha mostrado ser válida para el objetivo planteado. Asimismo, de este trabajo se obtendrían una serie de reflexiones acerca de cómo mejorar la enseñanza de la escritura que cabría poner en práctica con los estudiantes de español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. 2012. "Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escrias y orales?", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1: 11-30.

Boillos, M. 2016. *La efectividad comunicativa en la escritura en español/LE: estudio de caso de estudiantes universitarias libanesas.* Bilbao: Universidad de

Deusto. Tesis no publicada.
Carrillo, L. 2005. "Actualización retórica de la lengua: el registro", *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos*, 9: 1-26.
Cushing, S. 2002. *Assessing Writing.* Cambridge: CUP.
Hedgcock, J. S. 2010. "Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing", en E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 597-613). New York: Routledge.
Hinkel, E. 2012. "Learning to Write in a Second Language" En N. Seel, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. London: Springer Science+Business Media, LLC.
Hyland, K. 2007. "Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction", *Journal of Second Language Writing*, 16: 148-164.
Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J. 1981. *Testing ESL Composition: a Practical Approach.* London: Newbury House Publishers.
Manchón, R., & Matsuda, P. 2016. *Handbook of Second and Foreign Language Writing.* Boston/Berlin: De Gruyter.
Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. 2014. "De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias", *Cultura y Educación: Culture and Education,* 26(1): 86-102.
Saorín, A. 2003. *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía.* Barcelona: Universitat Jaume I. Departamento de Filología Inglesa y Románica.
Turner, C. E., & Upshur, J. A. 1995. "Some Effects of Task Type on the Relation between Communicative Effectiveness and Grammatical Accuracy in Intensive ESL Classes", *TESL Canada Journal*, 12(2): 18-31.