

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

LA ESCRITURA COMO PROCESO, COMO PRODUCTO Y COMO OBJETIVO DIDÁCTICO. TAREAS PENDIENTES

Diego Arias Fuentes
Universidad de Salamanca y UQÀM

RESUMEN

El presente trabajo hace una revisión general del estado actual de los estudios de la expresión escrita desde una perspectiva amplia. En primer lugar se propone una reflexión sobre las características e importancia de la lengua escrita en la enseñanza de ELE. Además, se justifica la necesidad de un acercamiento multidisciplinar debido a la complejidad de esta destreza.

En seguida, se desarrollan diferentes aspectos de la expresión escrita, agrupándolos en: a) los procesos de la escritura; b) los estudios acerca del producto de la escritura; y c) enfoques y modelos didácticos de la escritura.

Finalmente, se definen algunas tareas pendientes de investigación en este ámbito.

ABSTRACT

This presentation reviews – from a broad perspective – the current status of studies conducted on writing skills. In the first place, the review reflects on the characteristics and the importance of the written language in SFL learning/teaching. Also, given the complexity of this language skill, the necessity for a multidisciplinary approach is set forth.

As the main part of the presentation, different aspects of the writing skills are critically presented in three groups: a) the writing processes, b) the writing product, and c) the didactic approaches to writing.

Finally, some open fields of research regarding this skill are presented.

1. Introducción

Al estado actual de la enseñanza de lenguas pertenecen conceptos clave como las competencias, las estrategias y las destrezas. Estas últimas son cinco: tres orales – comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral– y dos escritas – comprensión lectora y expresión escrita. Es quizá esta última – la expresión escrita – la destreza más desatendida actualmente en el aula de lenguas extranjeras y, en concreto, en el aula de español como lengua extranjera¹⁴. Las razones de este menosprecio son variadas: hay quien lo atribuye a la “dejadez que en esta parcela mostró el método comunicativo” o a la supuesta menor necesidad inmediata de esta destreza por parte de los aprendices de ELE (Moreno *et al.*, 1998: 75-76), que prefieren potenciar la expresión y la interacción orales. Cassany afirma que es por la complejidad del proceso de escritura (2005: 7) y quizás algunos profesores marginan esta destreza simplemente por el trabajo que conlleva la corrección de los textos de los aprendices. Estas razones pueden tener algo de válido, sin embargo – como afirman varios autores que citaremos en las siguientes páginas – no son exactas o simplifican demasiado la realidad. El presente trabajo pertenece a este segundo grupo de opiniones que defienden el lugar de la destreza de expresión escrita en el aula de ELE y, en general, en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

¹⁴ ELE, de aquí en adelante.

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión del estado actual de los estudios acerca de la expresión escrita desde una perspectiva multidisciplinar. Para ello, se hará una breve contextualización y se justificará dicha perspectiva, para – a continuación – dar paso a la presentación de los aspectos que participan en la destreza en cuestión:

- a. Los procesos cognitivos y lingüísticos de la escritura.
- b. Los estudios acerca del producto de la escritura, sobre todo aquellos que resultan más relevantes para ELE.
- c. Los estudios y modelos de la didáctica de la escritura.

2. Contexto y justificación

A pesar de que en la actualidad se intenta no considerar a las modalidades oral y escrita de la lengua como si estuvieran divididas irreconciliablemente (Georgíeva 2008), es verdad que existen diferencias y que cada una impone ciertas restricciones a los interlocutores, desde las gramaticales y léxicas hasta las pragmáticas y discursivas (*op. cit.* 18-20).

Así, aunque las dos modalidades presentan características diferentes, no se consideran como una dicotomía formada por dos miembros completamente distintos, ya que tienen muchas características compartidas e, incluso, puede existir influencia de lo oral sobre lo escrito – *oralidad* – o de lo escrito sobre lo oral – *escrituridad* (Briz, 1998: 21).

Harklau argumenta que el énfasis implícito que se hace sobre lo oral en el aula de segundas lenguas - en detrimento de la lengua escrita - se debe a la consideración de esta última como un simple accesorio para recodificar en otro medio la modalidad oral, que es evolutivamente anterior (2002: 33). En el mismo artículo, defiende un cambio de actitud para darle más importancia a la destreza de expresión escrita, con el argumento de que al escribir, los aprendices no solo aprenden una técnica sino que también profundizan en la adquisición de la segunda lengua que están aprendiendo.

Otros autores como Woodward Kron (2009) y Strauss (2006) añaden a esta idea el hecho de que la expresión escrita no solo es útil en sí misma como destreza comunicativa, sino que es una herramienta imprescindible para mejorar el aprendizaje de otras disciplinas, construir el conocimiento y apropiarse de otros contenidos y habilidades para adquirir la *literacidad*¹⁵ (Gee, 2006) o alfabetización funcional.

Estos argumentos defienden la importancia de la expresión escrita y justifican su inclusión en la enseñanza de ELE. Ahora bien, como ya hemos apuntado, tanto la enseñanza/aprendizaje de esta destreza, como la investigación sobre la misma no son sencillas debido a la multiplicidad de elementos que hay que tomar en consideración: los procesos mentales, las características de los textos, las consideraciones didácticas, etc. Así pues, no conviene abordar su estudio desde una perspectiva simplificadora, pues se correría el riesgo de dejar fuera elementos importantes que resultan significativos para la destreza en cuestión.

¹⁵Del inglés *literacy*. Se han propuesto otras traducciones como *literidad*, *cultura escrita*, etc. Sin embargo, se mantiene en el presente trabajo *literacidad*, porque está más extendido en la bibliografía.

3. Enfoques de estudio e investigación de la expresión escrita

La investigación acerca de la expresión escrita se ha hecho eco de la complejidad de esta destreza - a la que ya hemos hecho alusión - y por ello ha recurrido a varias disciplinas para intentar explicarla eficazmente y de manera integral (Archibald, 2000). En relación al desarrollo temporal de las investigaciones, se pueden notar cambios de enfoque que se han ido volviendo complementarios a través del tiempo. A grandes rasgos, en los años setenta el énfasis estaba puesto en el texto en sí, es decir, en el producto de la escritura; en los años ochenta el punto de vista dominante era el cognitivo y psicológico, centrado en los procesos de la escritura; finalmente, a partir de los años noventa se ha experimentado un mayor interés por los elementos sociales, contextuales y didácticos de la expresión escrita (Salvador, 2008).

Cada uno de estos enfoques tiene su sitio en la investigación actual, en la que son complementarios, en lugar de competir entre sí. Así pues, en tres apartados diferentes, abordaremos el estado actual del estudio y la investigación de la destreza que nos ocupa. Dichos apartados responderán a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué se hace cuando se escribe? ¿Cómo se escribe?
- b. ¿Qué se escribe? ¿Cuáles son las características de lo que se escribe?
- c. ¿Cómo se enseña a escribir? ¿Cómo se corrigen los textos de los aprendices?

En cada uno de estos apartados, se presentará un resumen del estado de la cuestión sobre el tema y se plantearán preguntas pendientes que quedan por resolver en futuras investigaciones.

3.1 Investigaciones centradas en el proceso de escritura.

En lo que se refiere a la investigación sobre los procesos asociados a la comunicación desde un punto de vista cognitivo y psicológico, ha habido menos trabajos dedicados a la producción del lenguaje que a la comprensión del mismo. Podría parecer extraño pero, si lo pensamos un poco, resulta clara la razón, dada la dificultad de controlar los datos en los experimentos de producción. Se pueden controlar de manera relativamente fácil los materiales que se utilizan en experimentos de reconocimiento de palabras, pero los pensamientos, planes y procesos mentales son mucho más difíciles de controlar en un experimento (Harley, 2009). Aun así, desde los años ochenta, existe una línea de investigación que intenta desarrollar un modelo que explique eficazmente el proceso de la escritura con el fin de desarrollar estrategias que ayuden a enseñar y aprender mejor esta destreza.

El modelo más influyente acerca de los procesos de la escritura ha sido el de Hayes y Flower (1980). Este modelo - como se ve en la Figura 1 - supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir¹⁶ y revisar).

¹⁶Este término presenta múltiples problemas y ha sido el objeto de críticas y de propuestas de cambio para el modelo.

Como apunta Cassany (1998), los procesos propuestos apuntan a los términos tradicionales de “pre-escritura, escritura y re-escritura”.

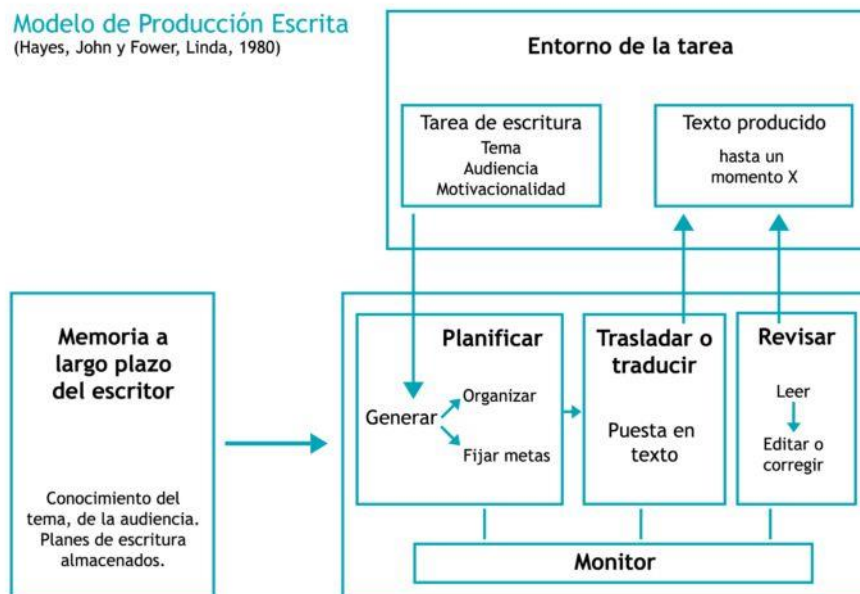


Figura 1: Modelo de Producción escrita de Hayes y Flower. (Hayes y Flower, 1980)

La novedad del modelo de Hayes y Flower es que considera a estos procesos como recursivos y no lineales, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario y serán controlados por un mecanismo monitor. Otra consecuencia importante de este modelo es que permite caracterizar algunas diferencias entre los escritores expertos y novatos; mientras los segundos hacen poca planificación, los primeros desarrollan objetivos retóricos explícitos además de los objetivos de contenido y esto les permite hacer una revisión global más adecuada que resulta en un texto de mayor calidad (Galbraith, 2009).

Otro modelo influyente que toma en cuenta estas diferencias entre escritores novatos y expertos es el de Scardamalia y Bereiter (1992). Su propuesta incluye dos modelos, uno es el de *decir el conocimiento* y otro el de *transformar el conocimiento*. En el primer modelo - más simple - el escritor recupera los datos (conceptuales y discursivos) de su memoria y elabora su texto mediante una especie de transcripción casi literal de los datos recuperados. Mientras tanto, el modelo de *transformar el conocimiento*, incluye al modelo anterior como un subproceso (op. cit.: 46) y, además, establece dos espacios como punto de partida: el espacio del problema retórico y el espacio del problema conceptual. El escritor evalúa y contrasta los aciertos y las incompatibilidades entre las soluciones propuestas para resolver los problemas de cada espacio y genera conocimiento nuevo mediante el cual genera el texto. En la figura 2 se puede ver el esquema de estos modelos:

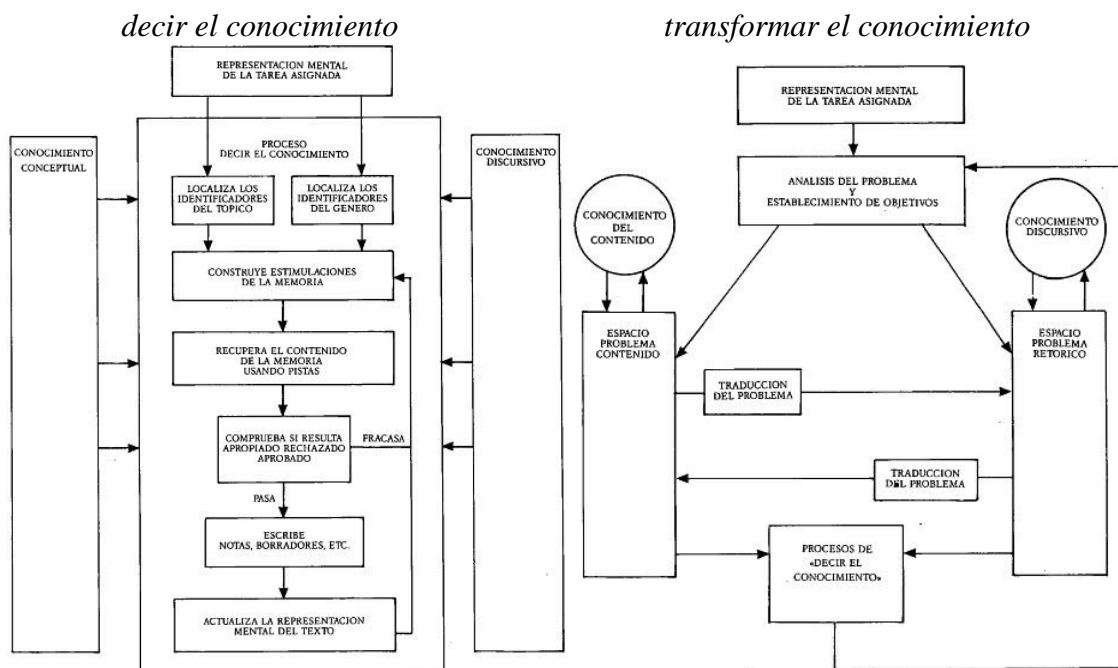


Figura 2: Modelos de producción escrita de Scardamalia y Bereiter. (Scardamalia y Bereiter, 1992)

Bourdin y Fayol, siguiendo los modelos de escritura que hemos mencionado, reflexionaron sobre otro aspecto relevante, que es la utilización de los recursos cognitivos durante el proceso. Según estos autores, tanto los niños (1994) como los adultos (2002) se desempeñan peor en la escritura que en el habla. Esto se debe a una mayor utilización de recursos cognitivos de los llamados de nivel bajo (aspectos mecánicos de la escritura, ortografía, etc.), lo cual reduce la capacidad de la memoria operativa para utilizar recursos cognitivos de nivel alto (conceptualización, formulación, etc.). En otra serie de estudios, Kellogg compara escritores que hacen una planificación explícita mediante un esquema con otros que no la hacen. Estos últimos se ven desbordados por la multiplicidad de procesos que tienen que efectuar al mismo tiempo, mientras que los primeros desarrollan sus textos de una manera más eficaz (1988, 1990). Todos estos estudios demuestran la importancia de la sobrecarga cognitiva y apuntan hacia estrategias para evitarla o sortearla mediante la división y organización clara de actividades al escribir.

Durante la última década, se ha cambiado la perspectiva para dejar de considerar el proceso de la escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello considerarlo como un proceso de diálogo o de construcción de significado (Salvador, 2008). Esto supone la idea de que la escritura es un acto inmerso en una realidad social y cultural, fuera de la cual no tiene sentido (Sperling y Friedman, 2001). Por ello, los teóricos de los modelos de la producción escrita, están intentando incorporar este aspecto para lograr modelos más integradores (Larkin, 2009).

Probablemente, los modelos más productivos en cuanto a consecuencias pedagógicas, son el de Hayes y Flower y el de Bereiter y Scardamalia. Queda como tarea pendiente de la investigación acerca de la expresión escrita en L2 comprobar mediante estudios empíricos la aplicabilidad y la relevancia del resto de modelos, sobre todo fuera del ámbito de la lengua inglesa.

Una última cuestión, importante en el estudio y la investigación de los procesos de escritura, es la similitud entre la escritura en L1 y en L2. Por razones de espacio, solamente resumiremos diciendo que hay dos posturas: en la primera se considera que no hay diferencias sustanciales entre las dos actividades y que, por ello, se puede aplicar la investigación de L1 indiscriminadamente en la enseñanza de la escritura en la L2. La segunda postura argumenta que sí existen diferencias y es necesario detectarlas para elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas¹⁷. Las últimas evidencias que ha mostrado la investigación en este ámbito, apuntan a que la segunda de estas posturas es la que tiene un mayor fundamento y validez (Hinkel, 2011).

3.2 Investigaciones centradas en el producto de la escritura.

El texto¹⁸ es el resultado del proceso de escritura y, al mismo tiempo, es el objetivo final que se persigue cuando se escribe. Las investigaciones sobre el mismo se han desarrollado considerablemente a partir de los años setenta y ochenta del siglo pasado; autores como Halliday, De Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Brown, Yule y Petöfi – entre otros – contribuyeron entonces el cambio de perspectiva desde un estudio lingüístico centrado en la oración hasta uno centrado en el texto y el discurso. En una revisión acerca de la lingüística textual y de la gramática del texto (De Beaugrande, 2001), se nos presentan interesantes reflexiones acerca de dicha evolución de la perspectiva lingüística: el autor defiende que con un enfoque centrado en la oración, se daba demasiada importancia a la dicotomía de lengua/habla y se estudiaban abstracciones que frecuentemente no pertenecían al uso real de la lengua, ya que la comunicación no ocurre con oraciones aisladas, sino con enunciados y textos/discursos.

Escapa a las miras de este trabajo hacer una descripción detallada de los estudios acerca de las características textuales *per se*. En su lugar, nos concentraremos en dos áreas de investigación – sobre el producto de la escritura – particularmente útiles y relevantes en la enseñanza de la expresión escrita: la Retórica Contrastiva y el estudio de los géneros textuales.

3.2.1 Retórica contrastiva

La influencia que tiene la lengua materna de los aprendices en la adquisición y el uso de la segunda lengua ha generado mucho interés en el campo de la Lingüística Aplicada y en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya en los años 50, R. Lado propuso un estudio lingüístico contrastivo con el fin de comparar los rasgos estructurales de dos lenguas diferentes, para así llegar a conocer la tipología de los posibles errores de un estudiante en una lengua extranjera. A este análisis contrastivo, se le ha criticado: a) que obtiene resultados demasiado evidentes y, al mismo tiempo, demasiado abstractos para

¹⁷ Al lector interesado lo remitimos a las excelentes revisiones que hacen del tema Wolff (2000) y Van Weijen *et al.*, (2009). Además, cabe mencionar que en España quienes más han trabajado sobre este tema son Rosa María Manchón, Julio Roca de Larios y Liz Murphy, de la Universidad de Murcia y Oriol Guasch Boyé, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

¹⁸ Es habitual intercambiar los términos *texto* y *discurso* en los trabajos que reflexionan sobre estos conceptos. En nuestro trabajo utilizaremos el segundo para referirnos al acto de comunicación completo que posee características propias dependiendo de la situación comunicativa y que puede ser oral o escrito. El término *texto* lo utilizaremos solamente para referirnos a las muestras escritas.

su aplicación a la enseñanza de una L2; b) que presta atención solo a los elementos lingüísticos, pero no a los psicológicos ni pragmáticos; c) que se aproxima a la metodología de enseñanza de gramática-traducción (Santos Gargallo, 1993).

De forma paralela, a finales de los años sesenta – como necesidad ante la gran afluencia de estudiantes extranjeros a las Universidades de EE.UU. – Robert B. Kaplan funda las bases de la Retórica Contrastiva¹⁹, con la idea de que cada lengua consta de distintos sistemas retóricos que se manifiestan mediante diferentes formas de organización de ideas (Lira Dias, 2010). La RC toma como objeto de estudio los textos escritos, a diferencia de la Lingüística Contrastiva que no hacía esta restricción. Además, no se centra solamente en los aspectos estructurales del texto, sino que va más allá e integra aspectos cognitivos y pragmáticos, entre otros. Esta ampliación de las miras de la disciplina ocurre sobre todo a partir de finales de los años ochenta y noventa²⁰. Connor (1996) – quien se reconoce deudora de Kaplan – critica la propuesta de este último en relación a la afirmación de que las diferencias retóricas reflejan patrones de pensamiento diferentes (en concordancia con la versión “fuerte” de la Hipótesis de Sapir-Whorf); y también la critica por pertenecer a la Retórica tradicional, que asignaba un papel pasivo al oyente/lector. En cambio, Connor propone un modelo de RC con un punto de vista más comunicativo e interdisciplinar acorde con el avance de las nuevas teorías lingüísticas, cognitivas y didácticas (*op cit*: 6-9). Aun así, la afirmación básica de la RC, de que existe una transferencia discursiva de los modelos de la lengua materna hacia las composiciones en la lengua meta, sigue intacta en la propuesta de Connor.

Pablo Deza, por su parte, en una magnífica revisión que hace del estado actual de la RC (2006), observa una serie de limitaciones importantes que están pendientes de resolver en la investigación de este campo. Él afirma que:

- No existen instrumentos metodológicos comunes para analizar los textos, sino que hay una variabilidad importante dependiendo del autor y el estudio que se trate.
- Las nomenclaturas de las tipologías textuales y los géneros tradicionales no están bien determinadas y hay autores que las utilizan con un sentido demasiado amplio, mientras que otros con un sentido demasiado estrecho.
- No se suele tomar en cuenta la variable del conocimiento que tienen los aprendices de los géneros textuales tanto en su lengua como en la L2.

En el ámbito del español, observamos que últimamente aparecen más publicaciones y tesis doctorales relacionadas con la investigación en el campo de la RC. Es importante resaltar que la mayoría de dichas publicaciones son estudios centrados en géneros académicos y del ámbito profesional (cf. Ricart, 2008; Lira Dias, 2010; Perales-Escudero, 2011; Álvarez, 1999).

Cabe puntualizar que la RC no es una metodología de enseñanza de la expresión escrita, sino una herramienta que puede ayudar a comprender mejor la producción de textos escritos tanto a estudiantes como a profesores. Quedan muchos estudios por hacer y, sobre todo, es necesario que los estudios existentes o futuros vean sus resultados traducidos a una aplicación didáctica práctica.

¹⁹ De aquí en adelante: RC

²⁰ Para una revisión en profundidad de la evolución de la Retórica Contrastiva, pueden consultarse – para una perspectiva desde el español – los trabajos de Trujillo (2003), Deza (2006) o – para una perspectiva desde el inglés – el trabajo de Hinkel (2009)

3.2.2 Estudio de los géneros textuales

Las clasificaciones de tipos textuales se han realizado desde diferentes perspectivas: la literaria, la de la teoría de la traducción y la de la lingüística del texto. Este último punto de vista es desde el que partiremos en nuestra reflexión sobre los géneros. Probablemente, la tipología textual más generalizada es la que clasifica a los textos en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Esta clasificación está basada en las funciones de cada tipo de texto – como indica su nombre – y en sus características estructurales, desde sus rasgos gramaticales y léxicos, hasta sus mecanismos de cohesión, su macroestructura y superestructura (Bustos, 1996). Partiendo de esto, la investigación sobre los géneros va un paso más allá y, primero, identifica las secuencias y movimientos que identifican a un género y, además, afirma que las características de un grupo de textos similares dependen del contexto social en el que se originan y utilizan (Hyland, 2003). De esta manera, en el *género* tenemos un concepto diferente del de *tipo textual*, pues el primero está basado no solo en las características estructurales, sino también en aspectos contextuales y cognitivos relevantes. Domínguez (2010) hace una revisión muy completa de las investigaciones sobre los tipos textuales y resuelve la confusión terminológica para distinguir claramente entre géneros (textos comerciales, jurídicos, administrativos, etc.) y tipos o dimensiones textuales (textos narrativos, descriptivos, argumentativos, etc.).²¹

Mientras tanto, para Swales – uno de los iniciadores del estudio actual de los géneros:

“...it is only within genres that language is sufficiently conventionalized and the range of communicative purpose sufficiently narrow for us to hope to establish pedagogically-employable generalizations that will capture certain relationships between function and form.” (1981: 10 *apud* Tardy, 2011)²²

Esta afirmación surge de la idea – defendida por los estudiosos de los géneros²³ escritos – de que los tipos textuales tradicionales son, en cierto modo, una abstracción artificial que solamente genera confusión tanto entre los teóricos de la lengua, como entre los aprendices de una lengua extranjera (Fernández Toledo, 2005).

Es necesario puntualizar que la teoría de los géneros ha sido especialmente productiva en lo referente a los textos académicos y de contextos institucionales (Swales, 1990, 2004; Hyland, 2000; Bhatia 1993) – como ya apuntábamos más arriba al referirnos a la RC – y que falta aún mucha investigación acerca de los géneros cotidianos, que resultaría útil sobre todo en la enseñanza de L2.

Más adelante, en el apartado de didáctica de los géneros presentaremos más acerca de las reflexiones que se han hecho sobre la relevancia del concepto de género en la enseñanza de la expresión escrita.

²¹ Otra buena revisión de las investigaciones acerca de la tipología textual la hace Loureda (2003).

²² “...solamente desde una perspectiva de los géneros, podemos considerar al lenguaje lo suficientemente convencionalizado y al rango de intenciones comunicativas lo suficientemente definido, como para intentar establecer generalizaciones pedagógicas aplicables que puedan incluir a las relaciones necesarias entre la función y la forma.” (La traducción es mía.)

²³ En concordancia con la confusión de la que hemos hablado más arriba, *género* es un término que, en la bibliografía de ELE, se suele usar de manera intercambiable con el término *tipo textual*. Sin embargo, en el presente trabajo lo utilizamos solamente en el sentido en el que lo utilizan en sus trabajos Swales, Hyland y Bhatia.

3.3 Investigaciones centradas en la didáctica de la escritura.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación acerca de la expresión escrita no tiene sentido si no se traduce – al final – en una aplicación didáctica práctica. Hubert (2010) ha realizado una encuesta a profesores de segundas lenguas en universidades norteamericanas con el fin de detectar cuántos de ellos y en qué grado conocen y utilizan los resultados de las investigaciones acerca de esta destreza. Sus resultados no son muy alentadores, ya que la mayoría de los profesores admiten desconocer los avances teóricos y metodológicos. Por ello, Hubert termina concluyendo que hace falta una conexión directa con la didáctica en las investigaciones y recomienda que los investigadores en esta área deben intentar divulgar sus resultados de manera amplia en publicaciones de fácil acceso para los docentes y creadores de materiales. En relación a ELE, observamos que – desde hace unos años – crece el número de estudios relacionados con la expresión escrita, como el monográfico de *Carabela* (Alonso, 1998), las publicaciones de Daniel Cassany, artículos en revistas en línea como redELE y Marcoeles y varias memorias de máster y tesis doctorales.²⁴

3.3.1 Enfoques y modelos de enseñanza

Para desarrollar un modelo incluyente de enseñanza/aprendizaje de la escritura, habría que tomar en cuenta diferentes variables como: a) las características – desde varios puntos de vista – de los textos escritos; b) Los procesos de escritura y la variabilidad de estos entre los aprendices; c) los contextos sociales y educativos en los que ocurre la enseñanza/aprendizaje; y d) las formas de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje y sus resultados. Esa sería la situación ideal, pero en la práctica no hay un modelo de enseñanza que haya conseguido combinar todos estos elementos, por lo que aún es necesario el desarrollo de un modelo más sofisticado y completo (Cumming y Riazzi, 2000).

En general, los métodos de enseñanza se clasifican en dos grupos que se corresponden con los dos grandes apartados que revisamos anteriormente en el presente trabajo: los métodos centrados en el producto de la escritura y los métodos centrados en el proceso de la escritura.

Los primeros, los centrados en el producto, dan más importancia al resultado de la escritura, es decir, al texto en sí. Estos modelos ponen un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva principalmente lingüística en los niveles micro-estructural y macro-estructural (Salvador Mata, 2008). Hay cuando menos dos variedades del modelo centrado en el producto, que describimos brevemente a continuación siguiendo a Hernández y Quintero (2001):

- a) Enfoque basado en la enseñanza de la gramática: Considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades necesarias para componer un texto. Este enfoque ha sido revisado – tras los estudios de la Lingüística Textual – y ha evolucionado para incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación además de la gramática.
- b) Enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual: Relacionado con el enfoque que Cassany (2009) llama *comunicativo*, este método está basado en el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas y en la tipología de textos.

²⁴ Citaremos varios de estos trabajos en los siguientes apartados.

Los tipos textuales se consideran como “unidades naturales de realización de los usos lingüísticos” (Hernández y Quintero, 2001: 73) y como unidades comunicativas completas alrededor de las cuales se centra la enseñanza.

Los enfoques anteriores consideran la expresión escrita como fin de la enseñanza. En cambio, hay estudios que cuestionan esta exclusividad de objetivos y proponen utilizar la escritura como medio no solo de enseñar rasgos gramaticales, sino procesos y estrategias a través de su integración en actividades y tareas que impliquen el uso de todas las destrezas (Carlino, 2008). Además, existe un modelo de enseñanza basado en el contenido (en lugar de en el producto o en el proceso), en el que la escritura tiene una función instrumental y epistémica y sirve para aprender los contenidos de una asignatura, pero sin hacer énfasis en aspectos formales ni textuales (Cassany, 2009). Por supuesto, este modelo está restringido a contextos escolares y académicos bilingües (Hernández y Quintero, 2001).

La dirección de las investigaciones deberá encaminarse – como ya apuntamos anteriormente – hacia la integración de los puntos fuertes de cada modelo con el fin de llegar a uno que no descuide algunos de los aspectos importantes en la composición de los textos²⁵.

3.3.2 La enseñanza de los géneros textuales

Hyland critica también los modelos centrados en el proceso afirmando que – aunque han contribuido a favorecer las estrategias individuales de los aprendices en la expresión escrita – han dejado de lado completamente los elementos sociales externos al individuo, elementos de los que dependen sus intenciones comunicativas, su creación de relaciones sociales y que, además, dan la forma a los escritos (2003:18). Para él, esta postura ignora el verdadero proceso de uso de la lengua, ya que la gente no solo escribe sin más objetivo que escribir, sino que escribe para alcanzar propósitos diferentes en contextos diferentes. Por ello, aunque la explicación psicológica y cognitiva es útil, resulta simplificadora si se toma como la única.

La alternativa que se propone es la enseñanza de la escritura mediante los géneros, que está fundamentada en la idea de que la literacidad se compone de recursos que ocurren dentro de una comunidad y se realizan en el contexto de las relaciones sociales, en lugar de estar compuesta solo por procesos internos de un aprendiz que lucha por expresarse por escrito.

En la bibliografía en lengua inglesa, la investigación sobre los géneros ha sido muy intensa en los últimos veinte años y, dentro de ella, podemos encontrar cuando menos tres posturas diferentes (Johns, 2011):

- La de la “Nueva Retórica” que considera los géneros como la relación funcional entre los tipos de texto y las situaciones retóricas.
- Basada en ESP²⁶ (o enseñanza de lenguas con fines específicos), que tiene una orientación más lingüística y define los géneros como una clase de eventos comunicativos estructurados, empleados por comunidades discursivas específicas cuyos miembros comparten objetivos comunes.

²⁵ Para una panorámica más detallada del estado de las investigaciones en este sentido, recomendamos la lectura del artículo anteriormente citado de Cummins y Riazi (2000).

²⁶ Del inglés: *English for Specific Purposes*.

- Postura basada en la Lingüística Funcional de Halliday²⁷ que se centra en el carácter interactivo e intencional de los diferentes géneros, y en la manera en la que el lenguaje se relaciona sistemáticamente con el contexto a través de patrones de rasgos léxico-gramaticales y retóricos.

El concepto de *género*, para todas estas posturas, ha resultado muy productivo en el ámbito de la enseñanza de la expresión escrita en el aula de lenguas extranjeras. Basta observar el índice de cualquiera de los números del *Journal of Second Language Writing* de los últimos ocho o diez años para ver que casi la mitad de los artículos hablan sobre el género o utilizan el marco conceptual de estas teorías para aplicarlas a la práctica. Aun así, muchos de los principales investigadores de este campo, creen que este se ha visto restringido por estar tan centrado en sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras y, debido a ello, están intentando hacer una separación clara entre ambas disciplinas para hacer del estudio de los géneros una rama autónoma del análisis del discurso y la teoría lingüística (Bhatia, 2004).

En lo concerniente a ELE, tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*²⁸, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*²⁹, se hacen eco de las teorías sobre los géneros para la enseñanza de la escritura. El *PCIC*, en el apartado de *Géneros discursivos y productos textuales*, adopta la perspectiva de los géneros para la enseñanza de la destreza escrita y afirma que dicha perspectiva "...permite [...] trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos..." (2006b: 319). Asimismo, reconoce a los géneros como "...una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural..." y como "...actos o acontecimientos comunicativos de tipo discursivo." (2006b: 320). Además de estas reflexiones teóricas, el mismo *PCIC* presenta – adecuado a cada uno de los niveles del *MCER* – un inventario de géneros para trabajar en clase. A diferencia de la mayoría de publicaciones acerca de los géneros en lengua inglesa, el *PCIC* sí incluye géneros cotidianos en su inventario, en lugar de dedicarse solo a géneros académicos, profesionales e institucionales. Este listado es útil si consideramos que nos da una visión de conjunto y, además, clasifica la información para hacerla más rápidamente accesible al docente. Sin embargo, falta el desarrollo y la elaboración de las características de cada uno de los géneros. El *PCIC* solo nos da una muestra con tres o cuatro ejemplos y queda pendiente, como tarea de futuras investigaciones, del profesor y de los elaboradores de materiales didácticos la caracterización y sistematización del resto de géneros.

4. Referencias bibliográficas

- ALONSO BELMONTE, I. (Coord.) (1998): *Carabela*: "La expresión escrita en el aula de E/LE", Madrid, SGEL, vol. 46.
- ÁLVAREZ, I (1999): *La cohesión del texto científico técnico. Un estudio contrastivo Inglés- español. Tesis Doctoral*, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/3/H3051701.pdf> (Acceso: junio 2011)
- ARCHIBALD, A. y GAYNOR, J. (2000): «Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach.» *Learning and Instruction*, vol. 10, 1-11.

²⁷ Se le conoce también como postura de la Escuela de Sydney.

²⁸ *MCER*, de aquí en adelante.

²⁹ *PCIC*, de aquí en adelante.

- BHATIA (1993): *Analyzing genre: language use in professional settings*, London, Longman.
- BHATIA, V.K. (2004): *Worlds of written discourse: A genre- based view*, London, Continuum.
- BOURDIN, B. y FAYOL, M. (1994): «Is written language production more difficult than oral language production? – A working-memory approach.» *International Journal of Psychology* 29, 591-620.
- BOURDIN, B. y FAYOL, M. (2002): «Even in adults, written production is still more costly than oral production.» *International Journal of Psychology*, 37, 219-227.
- BRIZ, A (1998): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco/Libros.
- BUSTOS GISBERT, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- CARLINO, F. (2008): «¿Sólo se escribe para enseñar a escribir?» Textos. [Versión electrónica]. *Revista Textos* 49. Versión electrónica disponible en <<http://textos.grao.com>>
- CASSANY, D. (1998): «Los procesos de escritura en el aula de ELE.» en Alonso Belmonte I. (Coord.), *Carabela*, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- CASSANY (2009): «La composición escrita en E/LE.» *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Num. 9. Disponible en <<http://marcoele.com/>>
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, CUP.
- CUMMING, A. y RIAZI, A. (2000): «Building models of adult second-language writing instruction.» *Learning and Instruction*, vol. 10, 55–71
- De BEAUGRANDE, R. (2001): «Text Grammar Revisited» *Logos and Language: Journal of General Linguistics and Language Theory*, vol.2, núm.1, 1-13.
- DEZA BLANCO, P. (2006): «Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE.» *Marco ELE. Revista de Didáctica*. Disponible en <www.marcoele.com> (Acceso: junio 2011)
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.N. (2010): «Los marcadores del discurso y los tipos textuales.» en Loureda Lamas, O y Acín Villa, E (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 359-413.
- FERNÁNDEZ TOLEDO (2005): «Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies.» *Journal of Pragmatics*, vol. 37, 1059–1079.
- GALBRAITH, D. (2009): «Cognitive Models of Writing» *German as a foreign language*, vol. 2-3, 7-22.
- GEE, J.P. (2002): «Literacies, Identities and Discourses», en Colombi M.C., Schleppegrell M.J. (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*, New York, Routledge, 159-175.
- GEORGÍEVA, N. (2008): «La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas», *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 20, 211-227.
- HARKLAU, L (2002): «The role of writing in classroom second language acquisition», *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, 329-350.

- HARLEY (2009): *The Psychology of Language. From Data to Theory*, Nueva York, Psychology Press.
- HAYES, J. y FLOWER, L. (1980) «Identifying the organization of writing processes.» en Gregg, L. y Steinberg, E. (eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 3–30.
- HAYES, J.R. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing» en Levy, C.M. y Ransdell, S.R. (eds.) *The Science of Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- HINKEL, E. (2009): «Contrastive rhetoric.» en Fix, U. et al. (eds.) *Rhetorik und Stilistik, Part 2*, Berlin, Mouton de Gruyter. Disponible en línea en <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/9783110213713.1.6.2014> (Acceso: mayo 2011)
- HINKEL, E. (2011): «What research on second language writing tells us and what it doesn't.» en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol 2 New York:Routledge. 523-538. Disponible en línea en <<http://www.elihinkel.org/downloads.htm>> (Acceso: mayo 2011)
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A., QUINTERO GALLEGO, A. (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- HYLAND, K. (2000): *Disciplinary discourses : social interactions in academic writing*, Harlow, Pearson Education
- HYLAND, K (2003): «Genre-based pedagogies: A social response to process.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, 17–29.
- HUBERT, M.D. y BONZO, J.D. (2010): «Does second language writing research impact U.S. university foreign language instruction?» *System*, vol. 38, 517-528.
- INSTITUTO CERVANTES (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Disponible en línea en <www.cvc.cervantes.es/obref/marco> (acceso: mayo 2011).
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen A*. Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen B*. Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Volumen C*. Madrid, Edelsa.
- JOHNS (2011): «The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 20, 56–68.
- KELLOGG, R. (1988): «Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies.» *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol.14, 355-365.
- KELLOGG, R. (1990): «Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands.» *American Journal of Psychology*, vol. 103, 327-342.
- KELLOGG, R. (2001): «Competition for Working Memory among Writing Processes» *The American Journal of Psychology*, vol. 114, num. 2, 175-191.
- LARKIN, S. (2009): «Socially mediated metacognition and learning to write» *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, 149-159.
- LIRA DIAS, M.M. (2010): *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español – portugués*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Disponible en < <http://hdl.handle.net/10366/83132>> (Acceso: junio 2011)

- LOUREDA LAMAS, O. (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco/Libros.
- Marco ELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Disponible en <<http://marcoele.com/>>
- MORENO, C; MORENO V y ZURITA P. (1998): «A escribir se aprende escribiendo.» en Alonso Belmonte I. (Coord.), *Carabela*, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.
- PERALES-ESCUADERO, M. y SWALES, J. (2011): «Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of Ibérica.» *Ibérica*, vol. 21, 49-70
- PÉREZ RUIZ, Leonor. (2001): *Análisis retórico contrastivo. El resumen lingüístico médico en inglés y español*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en <<http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=7782&ext=pdf&portal=0>> (Acceso: junio 2011)
- RICART, A. (2008): *An ESP comparative analysis in medical research articles: Spanish-English*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10251/2541>> (Acceso: junio 2011)
- SALVADOR MATA, F. (2008): *Psicopedagogía de la lengua escrita*, Madrid, EOS.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita» *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, 43-64.
- SCHLEPPEGREL, M.J. (2008): *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*, New York, Routledge.
- SPERLING, M. y FRIEDMAN, S.W. (2001): «Research on Writing» en Richardson, V. (ed.) *Handbook of research on teaching*, Washington, AERA, 370-389.
- STRAUSS, S., FEIZ, P., XIANG, X. et al (2006): «The dialogic construction of meaning in advanced L2 writing: Bakhtinian perspectives» en Byrnes, H. (ed.), *Advanced Language Learning*, London, Continuum, 184-203.
- SWALES, J.M. (1990): *Genre analysis : English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SWALES, J.M. (2004): *Research genres : explorations and applications*, New York, Cambridge University Press
- TARDY (2011): «The history and future of genre in second language writing.» *Journal of Second Language Writing*, vol. 20, 1-5.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003): «Investigación en retórica contrastiva.» *Mots Palabras Words*, vol. 4 Disponible en línea en <<http://www.ledonline.it/mpw/4-2003.html>> (Acceso: mayo 2011)
- Van WEIJEN (2009): «L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon» *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, 235-250.
- WOLFF, D. (2000): «Second language writing: a few remarks on psycholinguistic issues» *Learning and Instruction*, vol. 10, 107-112.
- WOODWARD-KRON, R. (2009): «"This means that...": a linguistic perspective of writing and learning in a discipline», *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 8, 165-179.