



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TRATAMIENTO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN MANUALES DE ELE PARA NIÑOS

Autora: Raquel León Hernández

Tutora: Dra. Susana Pastor Cesteros

Máster Universitario en Enseñanza de Español e Inglés como L2/LE

Universidad de Alicante

Septiembre de 2016

Resumen: El desarrollo de la expresión escrita durante el proceso aprendizaje de una lengua extranjera es un aspecto fundamental que permite a los estudiantes expresar ideas, pensamientos, sentimientos y comunicarse con otras personas. Esta destreza debe practicarse y perfeccionarse desde edades tempranas, por eso, el principal objetivo de este trabajo es evaluar el tratamiento de la expresión escrita en cuatro manuales de ELE dirigidos a alumnado de Primaria, lo que constituye una novedad por la peculiaridad que presenta en esta franja de edad. Para llevar a cabo este estudio se ha creado una plantilla de valoración compuesta por varias preguntas relacionadas con los procesos de escritura y otros aspectos importantes a tener en cuenta cuando se trabaja esta destreza. Los resultados obtenidos muestran claras diferencias en el grado en que cada manual incluye las orientaciones y consideraciones más actuales sobre la enseñanza de la expresión escrita en ELE a niños. Finalmente, las conclusiones ponen de manifiesto la importancia de que el docente, antes de llevar al aula las actividades de producción escrita, las valore y tome las decisiones oportunas para que promuevan de la manera más eficaz el desarrollo de los distintos procesos cognitivos de composición textual.

Palabras clave: *expresión escrita, composición textual, género discursivo, ELE para niños, análisis de materiales.*

Abstract: The development of written expression during the learning process of a foreign language is a critical aspect that allows students to express their ideas, thoughts and feelings, and to communicate with others. This linguistic skill should be practiced and improved from an early age. Therefore, the aim of this paper is to evaluate the approach to written expression in four SFL teaching manuals intended for students in primary school, which represents an innovation due to the uniqueness of this age bracket. In order to execute this study, a template was created with several questions relating to the writing process, as well as other relevant issues to be kept in mind when practicing this linguistic skill. The results show clear differences in the degree to which each manual includes current guidelines and considerations on teaching written expression in SFL to children. Finally, the conclusions highlight the importance of assessing and evaluating written activities before carrying them out in class to make them more effective for the development of cognitive processes in textual composition.

Key words: *writing, textual composition, text genre, SSL for children, analysis of materials.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Justificación de la memoria	9
1.2. Descripción de la estructura.....	10
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	12
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
3.1. La expresión escrita en ELE	14
3.1.1. Qué es la expresión escrita	14
3.1.2. Procesos cognitivos de composición escrita en LE	15
3.1.3. Funciones de la escritura en la clase de ELE.....	18
3.1.4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en LE.....	19
3.1.5. La expresión escrita para los niveles A1-A2 en el <i>Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>	21
3.2. La expresión escrita en el ámbito de ELE en Educación Primaria	24
3.2.1. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la producción escrita en la clase de ELE en Educación Primaria	24
3.2.2. Consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en ELE en Primaria	25
3.2.3. Los géneros discursivos en la clase de ELE para niños.....	28
4. METODOLOGÍA	35
4.1. Diseño	35
4.2. Criterios de selección del corpus	35
4.3. Descripción del corpus de análisis	37
4.4. Instrumento de análisis	40
5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN	44
5.1. Análisis individual	44
Superdrago 3. (SGEL)	44
Colega 3. (Edelsa).....	48
Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 (Edinumen).....	51
Uno, dos, tres... ¡ya! 2 (En Clave ELE).....	55
5.2. Análisis comparativo	56
6. CONCLUSIONES	74
6.1. Revisión de preguntas e hipótesis iniciales.....	74

6.2. Reflexión crítica e implicaciones pedagógicas	76
6.3. Limitaciones y posibles futuras investigaciones	78
7. BIBLIOGRAFÍA	80
7.1. Manuales de ELE para alumnos de Primaria	80
7.2. Referencias bibliográficas	80
8. APÉNDICES	85
Apéndice 1. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Superdrago 3	85
Apéndice 2. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Colega 3	91
Apéndice 3. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3	99
Apéndice 4. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Uno, dos, tres... ¡ya! 2	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las operaciones de la producción textual.....	16
Tabla 2. Descriptores para el ámbito de expresión escrita en general.....	22
Tabla 3. Descriptores para el ámbito de escritura creativa.....	22
Tabla 4. Especificaciones de autoevaluación de DIALANG	23
Tabla 5. Clasificación de géneros discursivos según la disciplina a la que pertenecen	30
Tabla 6. Clasificación de géneros discursivos según su finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas.	31
Tabla 7. Géneros de transmisión escrita para el nivel A1-A2 según el PCIC.....	32
Tabla 8. Clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria agrupados según el propósito comunicativo.....	34
Tabla 9. Plantilla de análisis del tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para niños.....	41
Tabla 10. Géneros discursivos producidos en cada uno de los manuales	57
Tabla 11. Usos de las nuevas tecnologías en las actividades de composición textual	70
Tabla 12. Géneros textuales que contienen los manuales con independencia de los modelos	71
Tabla 13. Especificación del manual más eficaz para trabajar la expresión escrita	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Funciones de la escritura.....	18
Figura 2. Porcentaje de actividades presentadas en un contexto específico.....	59
Figura 3. Porcentaje de actividades que presentan un claro receptor.....	60
Figura 4. Porcentaje de actividades con modelos del texto a producir.....	61
Figura 5. Porcentaje de actividades con un propósito comunicativo claro.....	62
Figura 6. Porcentaje de actividades de planificación que ayudan a generar y organizar ideas.....	63
Figura 7. Porcentaje de actividades en las que se recuerdan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos.....	63
Figura 8. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo revisar el texto producido.....	64
Figura 9. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo socializar el texto producido.....	65
Figura 10. Dinámicas de trabajo de las actividades de producción textual.....	66
Figura 11. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se combina la expresión escrita con otras destrezas.....	67
Figura 12. Porcentaje de destrezas con las que se combina la expresión escrita.....	68
Figura 13. Porcentaje de actividades de composición textual que se incluyen en una secuencia didáctica.....	69
Figura 14. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se emplean las nuevas tecnologías.....	70

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la memoria

Ya han pasado más de veinticinco años desde que la editorial Edelsa publicó *Los Trotamundos*; el primer libro de español como lengua extranjera (ELE en adelante) pensado para niños. Desde entonces, las principales editoriales especializadas en la enseñanza de ELE han ido desarrollando y editando manuales dirigidos al público infantil, ajustándose al aumento de la demanda de este tipo de materiales y cubriendo así el vacío existente al respecto (Bohórquez Rodríguez y János Gimnázium, 2014). La principal peculiaridad de estos manuales es la adaptación de su contenido y diseño a los intereses y a las características particulares de los alumnos que tienen entre 6 y 12 años. Algunos de los libros de texto más relevantes a lo largo del tiempo han sido, entre otros, *Entre amigos* (Lagartos, Martín y Rebollo, 1998) de la editorial SGEL, *La Pandilla* (Hortelano y González, 2005) de Edelsa o *¡Vamos al cole!* (Beutelspacher, 2007) de Difusión. Otros más recientes son, por ejemplo, *Colega* (Hortelano y González, 2011), *Superdrago* (Caparrós y Burnham, 2011) o *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* (Gómez Castro, Míguez, Rojano y Valero, 2014). Asimismo, el manual más actual de este tipo publicado en nuestro país se corresponde con el primer libro de la colección *Lola y Leo* (Fritzler, Lara y Reis, 2016), que pertenece a la editorial Difusión y fue editado en marzo de este mismo año.

No obstante, a pesar de la proliferación en las últimas décadas de materiales para este colectivo específico de estudiantes, pocas son las investigaciones en las que se ha tenido en cuenta como objeto de estudio. Así, encontramos trabajos en los que se han analizado aspectos diversos como el léxico, la gramática, las dinámicas de grupo, el componente cultural, los enfoques metodológicos, el juego o la comunicación no verbal en manuales para jóvenes o adultos. Sin embargo, los estudios que han tomado como base los manuales de ELE destinados a niños son menos numerosos. Entre ellos destacan las memorias de final de Máster de Albert Ferrer (2011), en la que este estudiante analizó la presencia de elementos sexistas en tres de estos materiales, y de Mireia Carrete (2014), la cual estudió el tratamiento de la comprensión auditiva en cuatro manuales destinados a edades tempranas.

Mi interés personal en la enseñanza de español a niños ha venido dada por mi trayectoria académica (soy maestra de infantil y primaria) y profesional (he trabajado como profesora de español como lengua extranjera para alumnos de primaria en Estados Unidos). Ello, junto con la carencia de estudios en el ámbito de la enseñanza de ELE a niños, ha sido

el principal motivo que justifica la elección del tema de este trabajo: la expresión escrita en manuales de español como lengua extranjera para alumnos de 6 a 12 años.

En efecto, de entre todos los posibles ámbitos o temas de análisis que en ellos se pueden tratar, a fin de concretar la investigación, se decidió delimitar el trabajo al tratamiento de la escritura. En este caso, los motivos de la selección de este aspecto fueron la relevancia de su enseñanza y la falta de investigación del tema en materiales para niños. Por un lado, esta destreza, que permite la comunicación y la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, debe desarrollarse desde edades tempranas mediante la enseñanza y producción de distintos géneros textuales, potenciándose siempre los aspectos lúdicos y creativos de los mismos (Cantero Castillo, 2001; Valentina Jiménez *et al.*, 2008). Sin embargo, por su complejidad y laboriosidad, en ocasiones se encuentra un tanto desatendida en las clases de ELE. Por otro lado, en lo que respecta a la expresión escrita en manuales de español como lengua extranjera, encontramos que existen varios trabajos al respecto. No obstante, todos ellos se centran en el estudio de esta destreza lingüística en materiales para adultos. Así, por ejemplo, Corredor Romero (2008), en su trabajo de fin de Master, analizó el tratamiento que recibían los procesos de escritura en cuatro libros de ELE para adultos basados en los enfoques ecléctico y comunicativo (de niveles intermedio y avanzado). Por su parte, Ortiz Rodríguez (2008) presentó en el *XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* su estudio sobre los tipos de ejercicios para el aprendizaje de la comprensión lectora y expresión escrita que se proponen en ocho de estos manuales. Y finalmente, Martín Peris (1996), en su Tesis Doctoral, observó (entre otros aspectos) si las actividades de aprendizaje en distintos manuales de ELE incluían variedad de géneros textuales y si estos tenían en cuenta la variación lingüística social. Como vemos, por tanto, no existen trabajos de este tipo aplicados a materiales para niños, hueco que esperamos cubrir con nuestra aportación.

1.2. Descripción de la estructura

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se especifican los objetivos y preguntas de investigación, los cuales, además de dar sentido al trabajo, guían las actuaciones y la toma de decisiones de los sucesivos apartados.

Seguidamente, se aborda el estado de la cuestión. En él se presentan y detallan las publicaciones más relevantes que tratan el tema de estudio, incidiendo en la enseñanza de lenguas extranjeras y la expresión escrita a niños.

A continuación, en el apartado *Metodología*, se expone el corpus de investigación, los criterios seguidos para su selección y una descripción de cada uno de los manuales elegidos. Además, se presenta y explica el instrumento de análisis, es decir, la plantilla de valoración que hemos diseñado y usado.

Posteriormente, se muestran y discuten los resultados obtenidos (tras la aplicación de la plantilla a cada uno de los materiales de ELE dirigidos a niños); primero de manera individual y después haciendo una comparativa.

Por último, esta investigación finaliza con una conclusión, la cual comienza con la revisión de las hipótesis iniciales, continúa con la exposición de las posibles aplicaciones del trabajo y termina con la explicación de las limitaciones encontradas durante su realización y posibles ideas para futuras investigaciones.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, los principales objetivos de esta investigación son dos:

1. Analizar el tratamiento didáctico de la expresión escrita en cuatro manuales de español como lengua extranjera dirigidos a niños y niñas con un nivel A2 del MCER.
2. Comprobar la correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en estos manuales.

Así pues, las dos preguntas de investigación básicas que nos formulamos, con sus correspondientes hipótesis, son las siguientes:

Pregunta 1:

- ¿Cuál es el tratamiento didáctico de la expresión escrita en los manuales de A2 de ELE para niños? Con ello, nos estamos refiriendo a cómo se trabajan las actividades de composición textual: el contexto en el que se enmarcan (real o no), la dinámica de trabajo que se emplea en su realización (individual o colaborativa), el tipo de actividades que se promueven antes, durante y después de la producción del texto, la existencia o no de modelos, etc.

Al respecto, este estudio parte de las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1.** Las unidades o lecciones de los manuales (según cómo estos se estructuran) presentarán una sección específica para trabajar la expresión escrita en la que se fomentará la producción de un género textual diferente.
- **Hipótesis 2.** Las actividades propuestas favorecerán los procesos de planificación y textualización más que los de revisión.
- **Hipótesis 3.** En general, las tareas planteadas tendrán en cuenta las consideraciones específicas de la enseñanza de la composición escrita en lengua extranjera a niños que la hacen más eficaz.

Pregunta 2:

- ¿Existe correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en los manuales para niños? Es decir, queremos saber cuáles son los principales géneros discursivos que promueven los manuales

de A2 de ELE para niños y si están presentes en el PCIC (pensado para un público adulto). Por tanto, si son útiles las directrices de este Plan para trabajar con escolares.

En este caso, la hipótesis de partida es la siguiente:

- **Hipótesis 4.** Los géneros discursivos propuestos en los manuales de ELE para infantes se corresponderán parcialmente con los que aparecen en el PCIC para el nivel A2.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. La expresión escrita en ELE

3.1.1. Qué es la expresión escrita

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris, 2008) define la expresión escrita como “una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito”. Y añade que “se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.”

A lo largo del tiempo, la manera de entender la escritura ha ido variando, lo cual ha repercutido sustancialmente en la forma de enseñarla dentro el aula. Durante muchos años, se consideró como un proceso cuyo principal foco de atención era la capacidad del estudiante para unir grafías, palabras y signos con el fin de formar frases gramaticalmente correctas. En la práctica, tal como afirma Fons Esteve (2004), esta percepción de la escritura dio lugar (y todavía hoy sigue dando) a actividades centradas en la caligrafía, la correspondencia entre la forma escrita del lenguaje y los sonidos (por ejemplo, los dictados) o la organización del texto en el papel.

Actualmente, existe una nueva visión que va más allá de los aspectos gráficos, y considera que escribir es una habilidad en la que confluyen distintos conocimientos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, morfológicos, sintáctico, léxicos y semánticos), pero también procesos cognitivos y afectivos, así como estrategias estilísticas y comunicativas (Rodríguez Paz, 1998, p. 442). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta destreza debe orientarse tanto al conocimiento del código escrito y la corrección gramatical como al desarrollo de habilidades que permitan al estudiante adecuar lo que escribe al contexto y a la situación comunicativa, teniendo en cuenta para ello distintos aspectos discursivos como el receptor, el contenido o el propósito, entre otros. Fons Esteve (2004) y Rodríguez Paz (1998) señalan la composición textual como la forma más eficaz para trabajar estos aspectos y desarrollar eficazmente la expresión escrita en el aula de lengua extranjera (en adelante LE o L2). Esto significa que el texto, y su producción, se convierten en el instrumento central para abordar esta destreza.

Rosa María Manchón (2011) señala la existencia de dos perspectivas desde las que abordar la enseñanza de la expresión escrita en LE: *aprender a escribir* (en inglés, *learning-to-write*) y *escribir para aprender* (en inglés, *writing-to-learn*). La primera de ellas, *aprender a escribir*, hace referencia a la manera en que los estudiantes aprenden a expresarse

por escrito en la lengua que aprenden. Mientras que la segunda, *escribir para aprender*, se refiere al empleo de la producción textual como herramienta de aprendizaje de la propia L2 o de contenidos de otras materias. Esta investigación se centra en la primera de ellas (*aprender a escribir*), ya que analiza la manera en la que las actividades de expresión escrita se presentan en los manuales de ELE para niños, por eso, la información que se ofrece en este tercer apartado se relaciona con esta dimensión.

3.1.2. Procesos cognitivos de composición escrita en LE

En los últimos 40 años, muchos han sido los investigadores que se han interesado en la identificación de las tareas intelectuales que subyacen a cualquier proceso de composición o redacción de un texto. Los estudios realizados han dado lugar a distintos modelos teóricos que explican los procesos cognitivos de pensamiento superior que desarrolla un sujeto para componer un texto (Cassany, 1989). El modelo más famoso al respecto y con una mayor aceptación es el propuesto por Flower y Hayes (1981), el cual ha sido ampliamente analizado y comentado por autores como Cassany (1998) o Camps (1990) y será el que se tendrá en cuenta para la realización de este trabajo. Dicho modelo propone la existencia de tres procesos cognitivos o procesos de composición: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1998, pp.12-13 y 2004, p.923; Camps, 1990, p.6).

- La *planificación* se relaciona con el conjunto de actividades mentales o escritas (esquemas, listas, dibujos, etc.) que ayudan a la persona que escribe a tomar decisiones sobre del texto que tiene que crear. Esta fase está compuesta por una serie de subprocesos entre los que destacan los siguientes: *la representación de la situación* (el autor piensa en el destinatario, el tema o el género textual), *la generación de ideas* (recupera de la memoria información útil para el escrito), *la organización de las mismas* (idea una primera versión del texto mediante un esquema) y *el establecimiento de unos objetivos* (el sujeto reflexiona sobre el propósito comunicativo o finalidad con la que escribe el texto).
- La *textualización* “incluye toda actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación” (Cassany, 2004, p.923). Dentro de este proceso se pueden diferenciar tres subprocesos: *referenciación* (que consiste en elegir el léxico y las formas lingüísticas más apropiadas a la situación retórica), *lineación* (que se refiere a la ordenación y conexión de las ideas en una secuencia lineal) y *transcripción* (que es la producción física del escrito, bien a mano o a través de un ordenador). La complejidad de esta fase reside, en primer lugar, en

la confluencia y puesta en práctica de diversos conocimientos (gramaticales, ortográficos, morfológicos, sintáctico, léxicos y semánticos) y procesos (de cohesión textual, cognitivos, afectivos y comunicativos); y, en segundo lugar, en la sintonía que debe existir entre estos y la planificación y organización inicial que el escritor había establecido.

- El tercer proceso, que es la *revisión*, permite examinar el texto y realizar las correcciones oportunas, bien sean ortográficas o de coherencia textual. Esta es la fase que caracteriza la composición escrita y la diferencia de la oral, ya que el escritor puede leer y modificar el texto tantas veces como considere oportuno hasta conseguir el resultado esperado.

Cabe destacar que este conjunto de procesos no se desarrolla de una manera lineal o secuenciada que comienza con la planificación y termina en la revisión, sino que se pueden llevar a cabo en cualquier momento y orden durante la composición de un texto.

A pesar de que, como ya hemos comentado, estos tres procesos son los que guiarán esta investigación y a los que se hará referencia, es interesante mostrar también uno de los modelos más recientes surgidos al respecto; el propuesto por Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi (2013), quienes, teniendo en mente la elaboración de géneros textuales determinados (carta, correo electrónico, noticia, etc.), añaden dos procesos (u operaciones) más a los tres ya comentados: la contextualización y la elaboración. La *contextualización* comprende la adaptación del texto a la situación comunicativa en la que se produce y a las convenciones sociales que caracterizan el uso de ese género en cuestión. Por su parte, la *elaboración* se relaciona con el desarrollo de los contenidos y la progresión de la información que se da y su coherencia interna.

En la Tabla 1 puede verse un resumen de los cinco procesos cognitivos u operaciones que, según estos autores, están implicados en la producción textual.

Tabla 1. Las operaciones de la producción textual (Dolz Mestre *et al.*, 2013, p.19)

Contextualización	Elaboración	Planificación	Textualización	Relectura
Adaptarse a las situaciones de comunicación.	Tratamiento de contenidos temáticos.	Organizar el texto en partes.	Utilizar los recursos de la lengua.	Revisión, reescritura del texto.

Hasta aquí hemos hablado de los procesos cognitivos que se desarrollan y se ponen en marcha durante la elaboración de un texto escrito. Pero, ¿son estos los mismos cuando se trata de la composición escrita en una lengua extranjera?

Varios estudios se han centrado en el análisis de composición textual en L2 relacionándola con los procesos desarrollados en la lengua materna (L1). Siguiendo a Guasch (2000), algunas de las conclusiones más relevantes que pueden extraerse de las investigaciones realizadas al respecto son las siguientes:

- Los procesos y subprocesos implicados en la producción del texto escrito son similares en la L1 y la L2. Por lo tanto, cuando un estudiante aprende a escribir en una lengua extranjera, no comienza a hacerlo desde cero, sino que aprovecha los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna y los transfiere a la L2.
- A pesar de que la competencia lingüística que el alumno tiene en la lengua extranjera facilita o dificulta la escritura en ella, el factor más influyente en el dominio de la composición en L2 es el nivel de desarrollo de los procesos compositivos que el aprendiz tiene en su lengua materna.
- Los redactores expertos o inexpertos, pero sobre todo estos últimos, recurren con frecuencia al uso de la L1 durante la elaboración de escritos. Esto favorece que la composición no se bloquee por problemas lingüísticos, facilitándose así la generación y organización de ideas o la búsqueda de vocabulario.

Debido a la similitud de las tareas intelectuales implicadas en la composición escrita en L1 y L2, Guasch (2000) sugiere favorecer este proceso en la lengua extranjera de la misma manera que se hace en la lengua materna. La única diferencia a la hora de planificar su enseñanza sería la toma de conciencia, por parte del docente, de dos peculiaridades (p.19-20). Por un lado, es de vital importancia evitar, en la medida de lo posible, que el proceso de composición se interrumpa por la falta de conocimiento de la L2. Para ello, el profesor debe proponer actividades previas que favorezcan el conocimiento del ámbito temático o el tipo de texto sobre el que el estudiante tiene que escribir, y también aportar información que le ayude en la realización de las tareas de textualización y revisión (aportando léxico, recursos morfosintácticos o criterios de autoevaluación). Incluso, dependiendo de los estudiantes y su nivel, permitirles el uso de la lengua materna durante la fase de planificación puede serles de gran ayuda para este propósito. Por otro lado, es necesario que se planteen tareas que promuevan la transferencia de los procesos cognitivos desarrollados en la L1 a la L2 o

actividades que permitan la mejora de estos procesos directamente en la lengua extranjera. Algunas sugerencias ofrecidas por Cassany (1998) al respecto son, por ejemplo: diseñar actividades que faciliten la puesta en funcionamiento de uno o varios procesos o subprocesos (hacer esquemas, buscar las ideas principales, etc.) o favorecer el uso de la expresión oral como medio de creación del texto escrito.

3.1.3. Funciones de la escritura en la clase de ELE

Al igual que ocurre con los procesos de composición, las funciones de la escritura en la clase de L1 y L2 son muy similares. Daniel Cassany (1998, pp. 13-14; 1999, pp. 49-50), basándose en los niveles de uso de la lengua escrita de Gordon Wells (1987), pero adoptando una perspectiva más didáctica establece dos categorías en las que agrupar todas las funciones: intralingüísticas e interlingüísticas. En la Figura 1 puede verse el cuadro resumen de ambas.

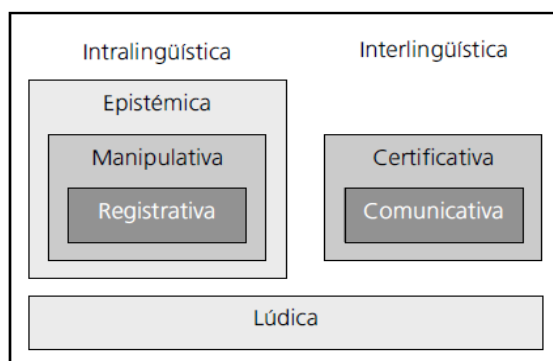


Figura 1. Funciones de la escritura (Cassany, 1999, p.49)

En lo que respecta a las funciones intralingüísticas, que son tres: registrativa, manipulativa y epistémica, el alumno utiliza la escritura para lo siguiente:

- Tomar nota y guardar información importante sobre la lengua que aprende a fin de no olvidarla. Nos referimos a anotar nuevo vocabulario, palabras en español con su traducción a la lengua materna, errores frecuentes, ejemplos, etc. Es la que se denomina *función registrativa*.
- Transformar la información oral o escrita que recibe. El estudiante está expuesto a mucha información en la clase de español y la escritura le permite seleccionar y resumir aquella que le parece más interesante o modificarla, ya que cuando se escribe no se reproduce literalmente aquello que se escucha. En este caso, el aprendiz emplea la escritura para apuntar reglas gramaticales que el docente explica, hace anotaciones

a partir de vídeos o corregir sus propios textos. Nos referimos a la *función manipulativa*.

- Crear y aprender conocimientos nuevos. A través de la escritura el alumno puede dejar constancia del aprendizaje realizado gracias a la tarea de escritura. Así, puede preparar una exposición sobre un tema de interés, reflexionar sobre una lectura o llevar una bitácora de aprendizaje. En este caso, esta sería la *función epistémica*.

En lo que concierne a las funciones interlingüísticas, las que se promueven en el aula de ELE son principalmente dos: comunicativa y certificativa. De modo que un aprendiz utiliza la escritura en estos casos para:

- Interactuar y transmitir información a otras personas cuando no puede hacerlo de manera oral. Por ejemplo, utilizando una nota, carta, correo electrónico, etc. En este sentido, para realizar esta función de manera adecuada, es de especial relevancia el conocimiento de las características particulares de los distintos géneros discursivos (*función comunicativa*).
- Demostrar al docente sus conocimientos de español. Esta función se relaciona con el empleo de la escritura para responder por ejemplo a las preguntas de un examen. (*función certificativa*).

Finalmente, la *función lúdica*, que pertenece a ambas categorías, se corresponde con la escritura por placer. Tendría aquí cabida el uso de la expresión escrita para elaborar textos imaginativos, bonitos, creativos y con distintos propósitos como divertir, hacer reír, persuadir, etc.

3.1.4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en LE

La inclusión de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de ELE está ampliamente justificada por considerarse una herramienta esencial en el aprendizaje de la L2 y de contenidos de otras disciplinas (Harklau, 2002). A pesar de esto, la presencia y el tratamiento de esta destreza en el aula, y en los manuales de ELE, ha ido variando a lo largo del tiempo en función de los métodos o modelos en los que se ha basado su enseñanza en cada una de las etapas históricas (García Parejo 1998, Eusebio Hermira 1996). Estos métodos han estado influenciados por las teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas en auge en cada momento, pues cada uno de ellos ha tenido una particular forma de entender la escritura y las funciones del escritor, el lector, el contexto y la sociedad. Así, encontramos, por ejemplo, manuales de los años 50 como *Español para extranjeros* de Martín Alonso (1957)

en los que la escritura tenía una función meramente traductora, frente a la mayoría de los más actuales en los que adquiere el valor de instrumento para la comunicación.

Hoy en día, siguiendo la propuesta de Daniel Cassany (1990), podemos hablar de cuatro posibles enfoques para la enseñanza de la expresión escrita. Estos surgen de un exhaustivo análisis que este autor realizó de los enfoques didácticos propuestos por Shih (1986) para la enseñanza del inglés como segunda lengua. De cada uno de ellos extrajo su principal línea teórica y práctica, consiguiendo así una descripción válida para la enseñanza de cualquier lengua, tanto L1 o L2. Por eso, podemos decir que la enseñanza de la expresión escrita en ELE puede realizarse siguiendo alguno de los cuatro planteamientos que comentamos a continuación:

El *enfoque gramatical* tiene su origen en los modelos tradicionales en los que la enseñanza de la escritura en la segunda lengua se asocia con el aprendizaje de reglas y normas gramaticales. Los ejercicios típicos de este enfoque son los dictados, redacciones, transformación e imitación de frases, rellenar huecos o reescritura. Un ejemplo de secuenciación distintiva de una clase en la que se enseña la escritura siguiendo los planteamientos de este enfoque sería la siguiente: 1) el docente explica una regla gramatical dando ejemplos, 2) los alumnos realizan prácticas mecánicas controladas, 3) escriben una redacción en la que deben emplear la regla y 4) finalmente se corrigen las actividades en base a la norma estudiada.

El *enfoque basado en las funciones* se desarrolla durante los años 70. Influenciado por las aportaciones de la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística y otras ciencias del lenguaje, entiende la escritura como un instrumento para la comunicación y centra su objeto de estudio en el texto. Lo importante para este planteamiento es que el alumno aprenda las características y los usos de los distintos géneros textuales en distintas situaciones sociales y participe en actividades reales de comunicación escrita. Algunos ejemplos de tareas que proponen los manuales basados en este enfoque son: la modificación del registro de un texto, reescritura, reorganización de párrafos desordenados, completar partes que faltan del texto, etc.

El *enfoque procesual* tiene su origen en el auge de los estudios sobre los procesos que intervienen en la composición textual que tuvo lugar en los años 70 y 80. El centro de atención en este enfoque no es el texto (producto), sino las tareas intelectuales llevadas a cabo por el alumno durante su elaboración (proceso). Las actividades se centran en el desarrollo de las distintas fases, procesos y subprocesos de composición, de modo que se

pide al alumno que escriba un borrador, extraiga las ideas más importantes, haga un esquema, revise un texto...

Por último, el *enfoque basado en el contenido* aparece en los años 80 en Norteamérica en el contexto universitario y se fundamenta en el uso de la L2 como herramienta para el aprendizaje de contenidos académicos de otras disciplinas. Desde esta perspectiva, lo importante no es tanto cómo se dicen las cosas (forma), sino qué se dice (contenido). Por eso, los currículos y programaciones no incluyen cuestiones relacionadas con estructura, presentación o gramática. La expresión escrita en la lengua extranjera se desarrolla en interrelación con las demás destrezas comunicativas. Los tipos de texto que se practican y se producen son académicos (trabajos, exámenes, resúmenes, comentarios de texto, esquemas, apuntes, etc.), los cuales tienen unas características particulares distintas de los textos sociales.

3.1.5. La expresión escrita para los niveles A1-A2 en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*

El Consejo de Europa (2002), en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER o Marco), considera la expresión escrita como un tipo de actividad comunicativa en la que el usuario, utilizando la lengua para expresar sus propios significados, produce un texto escrito que puede ser leído por una o más personas. Asimismo, con el fin de facilitar la labor docente, propone una serie de actividades que versan sobre los principales tipos de textos escritos que los estudiantes deben conocer. Estas actividades son opcionales y pueden tomarse como ejemplo para el diseño de otras o incorporarse directamente al aula de español. En ellas se observa la importancia que este documento otorga a la elaboración de textos que los alumnos pueden encontrarse en el mundo real.

Estas son las actividades de expresión escrita que señala el MCER (2002, p.64):

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes, memorandos, etc.
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- Tomar mensajes al dictado
- Escribir de forma creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios

Además de estos ejemplos de actividades, el Marco concreta tres campos o ámbitos de trabajo en la clase en relación con esta destreza, que son:

- Expresión escrita en general
- Escritura creativa
- Informes y redacciones

En las siguientes Tablas 2 y 3 pueden observarse las escalas descriptivas para estos dos primeros ámbitos en los niveles A1-A2, que son los de referencia para este trabajo:

*Tabla 2. Descriptores para el ámbito de expresión escrita en general
(Consejo de Europa, 2002, pp.64-65)*

EXPRESION ESCRITA EN GENERAL	
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

*Tabla 3. Descriptores para el ámbito de escritura creativa
(Consejo de Europa, 2002, pp.64-65)*

ESCRITURA CREATIVA	
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

En lo que respecta al ámbito denominado *informes y redacciones* no hay descriptores disponibles para los niveles A1 y A2.

Finalmente, en el anexo C encontramos una serie de descriptores de autoevaluación en los diferentes niveles, los cuales fueron empleados durante el desarrollo del *Proyecto*

DIALANG¹ por parte de la comisión europea, y resultan de gran interés para que los alumnos conozcan qué deben saber al finalizar cada nivel. En la Tabla 4 pueden observarse los que se señalan para los niveles A1 y A2.

Tabla 4. Especificaciones de autoevaluación de DIALANG

EXPRESIÓN ESCRITA	
A2	<p>Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome.</p> <p>Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos.</p> <p>Puedo describir planes y proyectos.</p> <p>Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo.</p> <p>Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente.</p> <p>Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas</p>
A1	<p>Puedo escribir notas sencillas a los amigos.</p> <p>Puedo describir el lugar donde vivo.</p> <p>Puedo rellenar formularios con datos personales.</p> <p>Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas.</p> <p>Puedo escribir una postal breve y sencilla.</p> <p>Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.</p>

Tener esta información presente nos permitirá más adelante comparar las propuestas del Marco para estos niveles con las que ofrecen realmente los manuales de A2 para niños que analizaremos.

Para finalizar este apartado cabe destacar la especial mención que hace el Marco a la importancia de trabajar la expresión escrita de manera conjunta con el resto de habilidades lingüísticas. Tener esto presente favorece el diseño de actividades en las que los aprendices, por ejemplo, trabajan colaborativamente para crear textos, leen los borradores de compañeros o les dan *feedback*. De esta manera se promueve la comunicación, tanto de forma escrita con el futuro lector como de manera oral con otros estudiantes.

¹ “Primer sistema de evaluación *diagnóstica* de lenguas, *on line* y gratuito, creado con el fin de experimentar y validar los descriptores de dominio de la lengua y las escalas de nivel propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia*.” (Puig Soler, 2007, p.76)

Una vez hemos establecido las bases teóricas de la producción textual en la enseñanza de L2 y ELE en general, pasamos a abordar, en el siguiente apartado, cuestiones específicas del tema central de este estudio, es decir, la enseñanza de la expresión escrita en la clase de ELE a niños.

3.2. La expresión escrita en el ámbito de ELE en Educación Primaria

3.2.1. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la producción escrita en la clase de ELE en Educación Primaria

A lo largo del tiempo, muchos y variados han sido los métodos desarrollados y utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando se trata de edades tempranas, autores como Moya, Albentosa y Jiménez (2003), tras un análisis de los diferentes enfoques y corrientes surgidas desde los años 1940, señalan el TPR (*Total Physical Response*) y el Enfoque Natural, que aparecieron en los años 70 y 80, y otros más nuevos como el Enfoque por Tareas y el Enfoque cognitivo, como los cuatro métodos más significativos e idóneos para guiar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 en alumnos de Primaria.

Pero, en lo que respecta a la producción escrita, ¿cuál es el método más eficaz para su enseñanza a niños? Recientemente, Olga Esteve (2013), basándose en la importancia del texto como punto de partida para trabajar en el aula, establece la *enseñanza orientada a la acción* (en inglés, *action based teaching*) como el enfoque metodológico más apropiado para este propósito. Desde esta perspectiva, esta autora insiste en que, para que haya aprendizaje, todas las actividades de composición textual que se planteen en el aula deben ser funcionales, creativas y autorreguladoras. Explicamos estos rasgos a continuación.

La principal característica de las actividades funcionales es que están diseñadas de tal manera que el aprendiz utiliza la lengua para comunicar algo que tiene sentido para él, es decir, le permite expresar sus propias experiencias, opiniones, dudas, valoraciones... Para que esto sea posible es necesario que el contexto en el que se enmarca dicha actividad sea cercano y con un receptor real, ya que sólo así podrá imaginarla e implicarse en ella. (Camps *et al.* 2003). Para conseguir que los estudiantes de Primaria se involucren en las actividades de composición textual, no basta con que sean funcionales, han de ser también creativas, es decir, deben permitirles, inventar, crear, imaginar... Las tareas no pueden basarse, por tanto, en la reproducción o copia de textos (dictados, reescritura...), sino que deben promover la reflexión y suponer un reto para ellos. Por último, tan importante como que sean funcionales y promuevan la creación es que el diseño de las actividades permita la autorregulación, o lo que es lo mismo, poner en funcionamiento los procesos de composición textual de los que hablábamos en el

apartado 3.1.2. Así, el docente tendrá que orientar al alumno a pensar en qué escribe, cómo lo escribe y por qué lo escribe, sin olvidar la revisión constante del texto.

Además de estas tres características, la *Enseñanza orientada a la acción* contempla la relevancia de incluir en la clase de L2 actividades que favorezcan el conocimiento de los nuevos tipos de discurso que surgen de los contextos digitales, e incluso de emplear la tecnología para su elaboración (Cassany y Sanz, 2012). Tendremos en cuenta todas estas ideas a la hora de valorar el tratamiento de la expresión escrita en los manuales analizados.

3.2.2. Consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en ELE en Primaria

La enseñanza de la producción textual en los cursos de LE es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta el docente, la cual se complica aún más si cabe cuando de niños se trata. El principal motivo es que los alumnos infantiles también se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje de la escritura en su propia lengua materna.

A continuación, fruto de mi experiencia en aulas de inmersión, la participación en proyectos de mejora de la expresión escrita y las investigaciones de distintos autores (Guasch, 2000; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013), se presentan una serie de consideraciones y pautas que los docentes han de tener en cuenta a la hora de enseñar y trabajar la composición escrita con niños en su clase de una manera satisfactoria.

Aportar modelos

Para que un alumno de Primaria realice sus propias creaciones escritas tanto en la L1 como en la L2 es necesario ofrecerle modelos de textos y revisarlos conjuntamente (profesor y estudiantes). La manipulación de input escrito es el factor determinante del aprendizaje de la escritura. De ahí la importancia de exponer a los estudiantes a modelos escritos que puedan leer, analizar, examinar... En el aula de ELE, la presentación de estos modelos se hace todavía más relevante debido al menor conocimiento de la L2 por parte de los alumnos y al escaso contacto que tienen con la lengua extranjera fuera del aula o a la dificultad de tenerlo (Guasch, 2000; Camps *et al.*, 2003; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013).

Escribir mucho y de forma variada

A escribir se aprende escribiendo, por lo tanto, a fin de ejercitar esta destreza, hay que instar a los estudiantes a escribir. Martínez López, Poch y Pedrosa (2004) especifican que durante la etapa de Educación Primaria una forma de promover la producción de escritos es

abordando diversos géneros textuales y trabajando a partir de ellos aspectos ortográficos, gramaticales y formales. Las formas de trabajar la escritura pueden ser muy variadas. Así, se puede pedir a los alumnos que escriban de manera individual o que lo hagan de forma grupal. Al respecto, Oriol Guasch (2000) señala que, durante los primeros años de contacto con la LE, y en los estadios iniciales de desarrollo de la producción escrita, son muy recomendables las actividades de escritura colaborativa. Enfrentarse a la elaboración de un texto puede resultar muy complicado sobre todo al principio, cuando no se tiene un gran dominio de la escritura. La colaboración de estudiantes con distintos niveles de dominio de esta destreza puede ayudar en la clase de ELE a disminuir la tensión que provoca este tipo de actividades, facilitar su realización e impulsar el aprendizaje.

Dar tiempo suficiente para producir textos

Tan importante como promover la composición textual es darle tiempo suficiente para su realización en el aula. Como ya se ha mencionado en distintas ocasiones, componer un texto no sólo implica su redacción, requiere también de una planificación (activando conocimientos previos, buscando información, organizándola, escribiendo borradores, etc.) y de una revisión periódica. Este tipo de tareas, por su complejidad, suelen llevarse a cabo fuera del aula, sin embargo, en edades tempranas, es conveniente reservar tiempo en la clase para aprender a realizarlas poniendo en funcionamiento los distintos procesos de composición. Asimismo, a la hora de diseñar y temporalizar estas tareas en la clase de ELE, el docente debe tener en cuenta que la escritura en la L2 demanda más tiempo que en la L1 (Guasch, 2000).

Revisar los textos

Un proceso significativo dentro de la producción textual, como venimos diciendo, es la revisión de los escritos, la cual favorece la reflexión y la mejora del texto. El propio estudiante debe autorrevisar su creación para mejorarla antes de entregarla, pero también debe producirse una revisión por parte del docente, que puede ser individual o colectiva (Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004).

En lo que respecta a la autoevaluación, es importante indicar que este es uno de los aspectos más complicados de trabajar en el aula de Primaria. Cuando un alumno termina un texto, no se le puede pedir simplemente que lo repase. Si hacemos esto, lo que probablemente ocurra es que el aprendiz vuelva a su sitio, lo mire o lo lea y vuelva a entregarlo exactamente igual. La autorrevisión es un proceso que requiere de práctica y aprendizaje y, además, requiere más tiempo en la L2 que en la L1. Por ello, para ayudar a los alumnos a realizar este proceso

en la clase de ELE es necesario ofrecerles un guion que poder seguir o enseñarles a emplear rúbricas.

Promover la redacción a partir de situaciones reales o verosímiles

El aprendizaje de la composición de textos es un aprendizaje de tipo procedimental, y como tal, para que se produzca, requiere de la implicación del estudiante, la cual se consigue a través de actividades que parten de una situación real de comunicación o de su simulación. Sea como sea, real o simulada, la combinación de las tareas de escritura con otras destrezas se ha mostrado como la manera más eficaz de desarrollar la composición escrita (Guasch, 2000).

Prestar ayuda durante el proceso (el profesor)

Tradicionalmente, el papel del docente en el proceso de composición textual se centraba en la enunciación de una serie de instrucciones de redacción y la corrección del texto elaborado por los estudiantes. Lo importante, por lo tanto, era el producto final. Sin embargo, actualmente, las investigaciones realizadas sobre los procesos cognitivos implicados en la producción del texto escrito ponen de relieve la relevancia de prestar atención también al proceso de redacción. Durante este proceso es cuando los estudiantes se van a encontrar con problemas relacionados con la planificación, textualización y revisión o con los conocimientos de distinto tipo que necesita para crear su texto (lingüísticos, textuales, del mundo...). A esto hay que sumar las dificultades añadidas por tener un dominio menor de la LE. Es en este momento cuando el docente debe intervenir para ayudar a resolver esos problemas, ofreciéndoles recursos y estrategias, facilitando el acceso autónomo a fuentes de información...En definitiva, guiando el proceso de creación.

Diseñar secuencia didáctica

Oriol Guasch (2000) y Olga Esteve (2013) coinciden en señalar que una de las mejoras formas de aunar los criterios y consideraciones descritas hasta el momento es a través del trabajo mediante secuencias didácticas o por tareas. Desde esta propuesta, la actividad de escritura no se realiza de manera aislada y sin conexión con otras actividades o destrezas, sino que se incluye dentro de una secuencia de actividades que están relacionadas entre sí y que conducen a la elaboración de un producto final; que en este caso es un texto escrito. Primero se dan indicaciones sobre qué se tiene que escribir y para quién. Después se presentan una serie de actividades que están organizadas de tal manera que proporcionan gradualmente las ayudas

necesarias para que el estudiante pueda llevar a cabo la realización de la tarea final de la manera más autónoma posible (Camps *et al.* 2003).

La eficacia de una secuencia didáctica estriba en comenzar con actividades que lleven a la reflexión, continuar con las de escritura y finalizar con la evaluación del texto. Un buen ejemplo de estructuración constaría de los siguientes cinco pasos (Esteve, 2013):

1. Activar experiencias y conocimientos lingüísticos previos.
2. Reflexionar sobre los recursos lingüísticos con los que ya cuentan los alumnos y los que necesitan para elaborar el texto.
3. Trabajar la comprensión de textos modelo y analizarlos.
4. Planificar, escribir y revisar el propio texto siguiendo unos criterios de evaluación.
5. Evaluar el texto de distintas maneras: Coevaluación (entre alumnos), evaluación individual (utilizando rúbricas) o evaluación por parte del docente.

Todas estas consideraciones se tendrán en cuenta en el análisis de los manuales que componen el corpus de investigación y servirán de guía en el diseño de la plantilla de valoración.

3.2.3. Los géneros discursivos en la clase de ELE para niños

Durante el desarrollo del marco teórico se ha mencionado en varias ocasiones la importancia de que los estudiantes manipulen y se enfrenten a la producción de distintos géneros textuales o discursivos. Así, en este apartado, se aborda la noción de género discursivo y sus características, se explica su utilidad en la enseñanza de la producción textual, se presenta una clasificación eficaz para el aula de ELE para niños y se expone el planteamiento que de ellos hace el PCIC para los niveles A1 y A2.

Concepto de género discursivo o género textual

Sin lugar a duda, el trabajo a partir de géneros discursivos se perfila en la actualidad como la herramienta didáctica más eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita en el aula de L1 y L2 (Cassany, 2008; Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi, 2013).

Dos buenas definiciones de este concepto lingüístico, que además se complementan entre sí, son las propuestas tanto por el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes como por John Swales (1990):

Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. (Martín Peris, 2008)

Un género abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base (*rationale*) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva (Swales, 1990, p. 58).

De estas definiciones se extraen dos ideas importantes con respecto a los géneros discursivos. En primer lugar, que se generan en un contexto social e histórico concreto, por lo que son dinámicos y susceptibles al cambio continuo, lo cual significa que pueden surgir nuevos géneros en cualquier momento o llegar a desaparecer por falta de uso. Y, en segundo lugar, que los textos que pertenecen a un mismo género comparten distintos grados de similitud en los siguientes aspectos:

- La estructura (cuál es la organización del texto)
- El estilo (qué recursos lingüísticos o registro se utiliza)
- El contenido o la temática (sobre qué se escribe)
- La audiencia (quién es el receptor)
- El propósito (para qué se escribe)

Conocer un género implica, por lo tanto, el conocimiento de su contenido y su forma (Bajtín, 1990); de sus características estructurales y lingüísticas, pero también de elementos contextuales (Dolz Mestre *et al.*, 2013).

El género discursivo como herramienta didáctica.

Como venimos diciendo, el manejo y composición de géneros discursivos variados es fundamental para el buen desarrollo de la expresión escrita en los alumnos de ELE. Dolz Mestre *et al.* (2013) señalan tres motivos que avalan su uso en la enseñanza de la producción textual. En primer lugar, porque nos comunicamos a través de textos y no de frases aisladas. En segundo lugar, porque a través de la manipulación de una gran variedad de ellos, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer los géneros que se emplean en la sociedad en la que se habla la L2, lo cual favorece su aprendizaje para desenvolverse en distintos

contextos. Y, en tercer lugar, dado que se generan en un contexto social e histórico concreto, pueden servir como herramienta didáctica a partir de la cual mostrar la cultura de una determinada sociedad.

Ahora bien, decir que los géneros discursivos constituyen un buen recurso de aprendizaje no tiene sentido si el uso que de ellos se hace no es el adecuado. A la hora de planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, Zayas (2012) sugiere al docente analizar previamente y trabajar conjuntamente con los estudiantes, para cada género discursivo, tres aspectos: los elementos de la situación comunicativa (participantes, relación entre ellos, propósito, contexto institucional en se produce el texto, contenido, etcétera), la organización de los contenidos y las formas lingüísticas.

Clasificación

Los géneros discursivos son numerosos y variados, de ahí que la forma de facilitar su enseñanza sea agruparlos, lo que puede realizarse desde varias perspectivas. Cassany (2008), por ejemplo, propone una clasificación en función del criterio disciplina, como puede apreciarse en la Tabla 5.

Tabla 5. Clasificación de géneros discursivos según la disciplina a la que pertenecen

DISCIPLINA	EJEMPLO DE GÉNERO ESCRITO	DISCIPLINA	EJEMPLO DE GÉNERO ESCRITO
PERIODÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia • Reportaje 	ADMINISTRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Instancia • Certificado
DE OPINIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Columna • Editorial 	COMERCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Factura • Catálogo
JUDICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda • Sentencia 	CIENTÍFICOS / DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo • Reseña
JURÍDICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ley • Norma • Reglamento 	LITERARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Novela • Cuento • Fábula
ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes • Examen • Manual • Tesis • Ensayo 	PARA SER ORALIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sermón • Pregón • Capsula informativa • Lección educativa

Como se observa en la Tabla 6, Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001), citados por Dolz *et al.* (2013, pp. 35-36), apuestan por un agrupamiento de los géneros textuales más

exhaustivo atendiendo a tres criterios: finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas. A pesar de que esta organización no está pensada inicialmente para la clase de ELE, sí que podría resultar muy útil e interesante como herramienta de consulta para la planificación y secuenciación de la composición escrita a lo largo de un curso en este ámbito educativo.

Tabla 6. Clasificación de géneros discursivos según su finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas².

DOMINIOS SOCIALES DE COMUNICACIÓN	ASPECTOS TIPOLÓGICOS. CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS DOMINANTES	EJEMPLOS DE GÉNEROS ORALES Y ESCRITOS	
Cultura literaria funcional	Narrar. Mimesis de la acción a través de la creación de la intriga.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento maravilloso • Cuento de hadas • Fábula • Leyenda • Mito • Relato de aventuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de ciencia ficción • Relato policiaco • Novela fantástica • Adivinanza • Narración oral
Documentación y memorización de acciones humanas	Relatar. Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de vida • Relato de viaje • Diario personal • Testimonio • Anécdota • Hoja de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia • Reportaje • Crónica social • Crónica deportiva • Perfil biográfico • Autobiografía
Discusión de los problemas sociales controversiales	Argumentar. Sustentación, refutación y negociación de opiniones y posiciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de opinión • Diálogo argumentativo • Carta del lector • Carta de reclamación • Deliberación informal • Debate regulado 	<ul style="list-style-type: none"> • Asamblea • Alegato jurídico • Reseña crítica • Artículo de opinión • Editorial • Ensayo

² Cuadro elaborado por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001) y retomado por Dolz *et al.* (2013, pp. 35-36).

Transmisión y construcción de saberes	Exponer. Presentación textual de diferentes formas de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia • Artículo enciclopédico • Entrevista a un experto • Toma de notas • Resumen de textos expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe científico • Acta • Exposición oral • Relatoría
Instrucciones y prescripciones	Describir acciones. Regulación mutua de comportamientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de instrucciones • Consigna • Receta de cocina • Receta médica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento • Manual de convivencia • Reglas de juego

En este sentido, un documento en el que sí que encontramos una clasificación de géneros textuales pensada para la clase de ELE es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en lo que sigue). En uno de sus inventarios, el llamado *Géneros discursivos y productos textuales*, se ofrece una organización de los principales géneros de transmisión oral y escrita que los alumnos deben recibir y producir en los distintos niveles de referencia. En la Tabla 7, señalamos solo los relevantes para el tema del estudio, es decir, los géneros de transmisión escrita para los niveles A1-A2.

Tabla 7. Géneros de transmisión escrita para el nivel A1-A2 según el PCIC

1.3. Géneros de transmisión escrita	
(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Billetes (de transporte, de banco) (R) • Carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados; directorios de centros comerciales. (R) • Diccionarios bilingües (R) • Formularios (datos personales) (R) (P) • Hojas y folletos con información turística (R) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R) • Biografías breves y sencillas (R) (P) • Cartas de restaurantes y menús (R) • Carteleras de espectáculos (R) • Carteles en restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo. (R) • Cuentos breves en versión simplificada (R) • Diarios breves y pautados (R) (P) • Etiquetas de productos y embalajes (R)

<ul style="list-style-type: none"> • Horarios de establecimientos y transporte público (R) • Menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida (R) • Notas muy breves y sencillas (R) • Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formularios (inscripciones, matrículas) (R) (P) • Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos (R) • Horóscopos (R) • Informaciones meteorológicas (R) • Informes breves y predecibles sobre temas familiares (R) • Listas de precios y productos (R) • Notas y mensajes breves (R) • Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (P) • Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R) • Ofertas de trabajo (R) • Postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación... (R) (P) • Programación de radio y televisión (R) • Recetas de cocina breves y sencillas (R)
---	---

A pesar de que los tres ejemplos ofrecidos constituyen una muestra variada y representativa de las diferentes formas de organizar los géneros discursivos, en ninguno de los casos se ha realizado pensando en las posibilidades cognitivas de producción del público infantil ni en sus intereses. De ahí que no sea posible promover la creación de muchos de ellos con niños. Por eso, partiendo de nuestra propia experiencia, y con el fin de servir como guía para la planificación de la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria, en la Tabla 8, ofrecemos nuestra propuesta sobre los principales géneros textuales aptos para trabajar la expresión escrita en esta etapa y ámbito educativo. El criterio seguido para su agrupamiento es, en este caso, el propósito comunicativo de los mismos. Es cierto que muchos de los géneros discursivos podrían incluirse en varias de las categorías propuestas, sin embargo, para su clasificación, se ha tenido en cuenta su uso más extendido, sin descartar su empleo con otro propósito. Por ejemplo, los correos electrónicos se han incluido en la categoría *Informar*, no obstante, dependiendo del tema que traten pueden servir para relatar o describir. Como puede observarse, esta clasificación no es estática ni inamovible y su principal función es la de servir como ayuda a un docente de ELE a trabajar en el aula de Primaria distintos géneros discursivos con diferentes finalidades.

Tabla 8. Clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria agrupados según el propósito comunicativo

PROPÓSITO COMUNICATIVO	EJEMPLOS DE GÉNEROS DISCURSIVOS APTOS PARA TRABAJAR EN PRIMARIA
1. INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Carta • Noticia • Anuncio • Nota • Correo electrónico • Carta restaurante y menú
2. EXPONER, DESCRIBIR, DAR A CONOCER, PRESENTAR...	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo (invento, grupo música) • Descripción (personas, animales, objetos, lugares...) • Biografía breve • Posters /mural • Diálogo
3. NARRAR/CONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos/historia • Poesía • Canción • Comic y Tebeo • Fábula • Leyenda
4. RELATAR/COMENTAR/HABLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Relato personal (experiencias, viajes, gustos) • Diario
5. EXPLICAR CÓMO HACER ALGO, PRESCRIBIR.	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de instrucciones • Receta de cocina • Normas de juego

Una vez presentada nuestra propuesta de clasificación de los principales géneros discursivos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria, pasamos a explicar en el siguiente apartado distintos aspectos sobre el diseño, corpus de investigación e instrumento de análisis de este estudio.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño

Para llevar a cabo este estudio, dentro de la línea metodológica cualitativa, se adoptó un método de investigación de carácter analítico-comparativo. Para ello, se consideró que el procedimiento más adecuado para alcanzar los objetivos planteados era el diseño de una plantilla de evaluación elaborada a tal efecto y su posterior aplicación a cuatro manuales de ELE dirigidos a estudiantes de Primaria.

4.2. Criterios de selección del corpus

El corpus de investigación de este estudio está compuesto por cuatro manuales de ELE para niños y niñas de distintas editoriales que se corresponden con el nivel A2.1 del MCER y cuya elección se realizó en función de cuatro criterios: *editorial*, *año de publicación*, *nivel del MCER* y *demanda*.

A pesar de que la oferta de propuestas didácticas en formato papel para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera a niños no es muy extensa, encontramos que existe una cierta variedad en la actualidad. Por eso, con el fin de hacer una primera selección, teniendo en cuenta el criterio *editorial*, se determinó que cada uno de los manuales elegidos debía pertenecer a una de las editoriales especializadas en la didáctica de ELE de mayor prestigio: Edelsa, Edinumen, SGEL, En Clave ELE y Difusión.

Una vez conocidos todos los materiales de ELE para edades tempranas de cada una de las editoriales citadas, se realizó una segunda selección teniendo en cuenta el *año de publicación* escogiendo de cada una de ellas la propuesta didáctica más actual y con un máximo de 5 años de antigüedad. Así, se observó que la última edición de los materiales más recientes de Edelsa, En Clave ELE y SGEL datan de 2011 (*Colega; Uno, dos, tres, ¡ya!* y *Superdrago*, sucesivamente), mientras que la propuesta más actual de Edinumen es de 2014 (*Clan 7 con ¡Hola, amigos!*) y la de Difusión de 2016 (*Lola y Leo*).

En tercer lugar, atendiendo al criterio *nivel del MCER*, se decidió que el corpus final estuviera compuesto por el manual de nivel A2 de cada colección. En el apartado anterior (*Estado de la cuestión y fundamentación teórica*) hablábamos de la composición textual como la herramienta más eficaz para el desarrollo de la expresión escrita. A pesar de que los libros de A1 de ELE dirigidos a niños promueven esta destreza, es cierto que en estos niveles iniciales se da más importancia al resto de habilidades comunicativas, y es a partir del nivel A2 cuando mejor puede analizarse el trabajo con la manipulación y producción de textos. La

composición textual de los libros de niveles anteriores es más reducida y no aparece en todas las unidades o en todos los materiales de las distintas editoriales, por lo que es más difícil de examinar.

En la mayor parte de los nuevos métodos de enseñanza de español como lengua extranjera para niños, el nivel A2 está cubierto por dos manuales; uno con un nivel A2.1, y otro A2.2 (a excepción de *Uno, dos, tres, ¡ya!* de En Clave ELE que sólo tiene un manual para todo el nivel A2).

Ante esta situación, con el fin de seleccionar un nivel u otro para este estudio, se aplicó el cuarto de los criterios, la *demanda*, y se comprobó que cuanto mayor es el nivel del MCER de los manuales, menor es su empleo. Es decir, la demanda de manuales de A2.1 es mayor que la de A2.2, y de ahí, por ejemplo, que sea más fácil conseguir, en las principales tiendas físicas y online de venta de libros, los materiales que se corresponden con el nivel A2.1 (libro del alumno, cuaderno de actividades, guía del profesor...) que los de A2.2. Por lo tanto, debido a que el uso de los manuales de A2.1 es mayor que los de A2.2, y además son más fáciles de adquirir, se tomó la decisión de utilizar los primeros para esta investigación.

Así, los manuales que cumplían estos requisitos, y fueron seleccionados para formar parte del corpus de investigación, fueron los siguientes:

- *Colega 3* (Hortelano y González, 2011) de Edelsa
- *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3* (Gago, Garrido, Rodríguez y Valero, 2014) de Edinumen
- *Superdrago 3* (Caparrós y Burnham, 2011) de SGEL
- *Uno, dos, tres, ¡ya! 2* (Palomino, 2011) de En Clave ELE

Estos manuales constituyen una muestra representativa de los materiales más actuales basados en las últimas tendencias y enfoques en didáctica de ELE a niños de nivel A2.1, los cuales, además, han sido creados por autores de prestigio en este campo.

De entre todos los materiales de los que consta cada uno de ellos, se determinó el análisis de los tres más básicos con el fin de realizar un análisis lo más exhaustivo y significativo posible y alcanzar los objetivos propuestos: el libro del alumno, el cuaderno de actividades y la guía del profesor

Como puede observarse, en la selección final no aparece ningún manual de la editorial Difusión. Esto se debe a que su material más reciente vio la luz en marzo de este mismo año y hasta el momento sólo ha sido publicada la propuesta didáctica de nivel A1.1. En los próximos meses irán apareciendo progresivamente los materiales de A1.2, A2.1 y A2.2. Ante

esta situación, y con el propósito de incluir en este estudio un manual de esta editorial, se retomó la lista de materiales para niños de esta editorial y se observó la existencia de una colección anterior a *Lola y Leo*, con una última edición en 2013; *A la una, a las dos, a las tres...* Este manual cumple con los dos primeros criterios de selección (editorial y año de publicación con menos de 5 años de antigüedad), sin embargo, aunque podría haber sido una propuesta muy interesante de analizar puesto que se basa en el enfoque por tareas, no tiene libro de nivel A2. El resto de los manuales de la editorial Difusión son anteriores al año 2010, por lo que no fue posible incorporar ninguno de sus materiales al corpus de investigación.

4.3. Descripción del corpus de análisis

En este apartado se describen los cuatro manuales que configuran el corpus de investigación. Para cada uno de ellos, se señalan, principalmente, los niveles que lo componen, los estudiantes para los que ha sido diseñado, el enfoque en el que se basa, el hilo conductor, la organización general y de cada unidad y los materiales que lo forman.

<p>TÍTULO y EDITORIAL: Colega 3. Curso de Español Lengua Extranjera. Edelsa AUTORES: M^a Luisa Hortelano y Elena González AÑO PUBLICACIÓN: 2011</p>
--

El método *Colega. Curso de Español Lengua Extranjera*, de la editorial Edelsa, está compuesto por cuatro manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER y pensado para utilizarse con alumnos de 6 a 10 años. *Colega 3*, que es la propuesta seleccionada para este estudio, se corresponde con el nivel A2.1 del MCER y ha sido diseñada para emplearse con estudiantes de 8-9 años.

En la descripción del manual se indica que se trata de un material basado en el enfoque comunicativo. Además, otorga una especial atención al desarrollo de las destrezas orales, lo cual puede observarse a través de la presentación, a lo largo de todas las unidades, de numerosas canciones, poemas, retahílas, adivinanzas, etc.

Colega 3 consta de seis unidades en las que los estudiantes aprenden español de manera significativa a partir de varios centros de interés, entre los que destacan: la pandilla, la casa y el barrio, la comida, la música, el arte y la poesía y el sistema solar.

Todas las unidades están formadas por tres lecciones y una serie de secciones fijas, que son: *El conde Roche* (cómic), *El rincón de los sonidos*, *Conocemos...una ciudad*, *Amigos*

por correo y Nuestro proyecto (sección en la que los estudiantes realizan una tarea final poniendo en práctica todo lo aprendido en la unidad).

El método está compuesto por el libro del alumno (que viene acompañado por el cuaderno de ejercicios y un CD con los audios y canciones del libro y del cuaderno), la guía del profesor, la carpeta de recursos con material fotocopiable y tres lecturas graduadas. Asimismo, uno de los recursos más importantes que complementan el método es *Colega*; un perrito de peluche que sirve al docente para presentar las actividades y contenidos gramaticales, y como elemento motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

TÍTULO Y EDITORIAL: Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3. Edinumen

AUTORES:

- *Clan 7*: Inmaculada Gago, M.^a del Mar Garrido, M.^a del Rosario Rodríguez y Pilar Valero
- *¡Hola, amigos!*: Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos. Instituto Cervantes.

AÑO PUBLICACIÓN: 2014

Clan 7 con ¡Hola amigos! es el primer curso de ELE de la editorial Edinumen dirigido a niños de 6 a 12 años y está compuesto por cuatro manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER. En este caso, *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3*, que es el manual analizado en este trabajo, se corresponde con el nivel A2.1 del MCER y está diseñado para el trabajo con alumnos de 8 a 10 años.

La principal característica de este material es que está formado por dos componentes didácticos; el manual *Clan 7* en formato papel y un CD-ROM que incluye los audios de las actividades, un tablero digital y el curso interactivo *¡Hola, amigos!*

Clan 7 son siete amigos (Tomás, Juan, María, Lucía, Pablo, Carmen y Mota, un perrito) que son los encargados de presentar las unidades y los contenidos de una manera lúdica y motivadora para los alumnos.

El manual consta de nueve unidades compuestas por tres sesiones y un cómic con las aventuras del grupo de amigos. Todas ellas comienzan con una canción que presenta el tema y una o varias imágenes con el vocabulario a trabajar. Y al finalizarlas, se invita a los estudiantes a continuar utilizando el “tablero digital” que es una de las secciones del CD-ROM en la que se pueden encontrar más actividades relacionadas con los contenidos trabajados.

Aparte del libro y el CD, también hay un cuaderno de actividades para el alumno. El material del profesor se compone de una cartera de recursos que incluye el libro del profesor, un CD-ROM, un CD audio, tarjetas ilustradas de vocabulario, pósteres, material complementario online (ELEteca) y el material del alumno.

TÍTULO y EDITORIAL: Superdrago 3. Curso de español para niños. SGEL

AUTORES: Carolina Caparrós Torres y Charlie Burnham

AÑO PUBLICACIÓN: 2011

Superdrago 3. Curso de español para niños forma parte de una colección dirigida a niños de 7 a 11 años que se compone de cuatro manuales que comprenden los niveles A1 y A2 del MCER. El tercero, que es el que aquí se analiza, se corresponde con el A2.1 de español y está indicado para alumnos de 9 y 10 años.

La introducción de esta propuesta didáctica señala la importancia de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera con una finalidad comunicativa. De ahí que la interacción entre los alumnos y con el profesor sea uno de los pilares básicos en los que se sustenta. De igual modo, presta una gran atención al aprendizaje del léxico y la gramática de una manera integrada con otros contenidos.

Superdrago 3 consta de nueve unidades didácticas en las que se trabajan temas y situaciones motivantes para los alumnos y con títulos tan atractivos como: *El laboratorio secreto*, *Una amiga nueva*, *La máquina del tiempo*, *La selva de los dinosaurios*, *El país de los caballeros*, *El barco pirata*, *La ciudad submarina*, *La isla del gorila* o *El museo de Roberta*. Este método contiene también cuatro secciones de repaso y cuatro proyectos. Además, en las páginas finales hay un diccionario con el vocabulario esencial y el material necesario para realizar los proyectos.

Las unidades no presentan una estructura o secciones fijas, pero todas ellas comienzan con una historia que introduce el tema (escuchada) y terminan con un cómic que cuenta las aventuras de Superdrago y sus amigos (un dragón y un grupo de niños, que sirven de hilo conductor del material y se encargan de presentar los contenidos de forma divertida para los alumnos).

Los materiales de los que consta este manual son el libro del alumno y cuaderno de actividades y una carpeta para el profesor en la que hay una guía didáctica, un CD de audio, tarjetas con imágenes, juegos y pósteres.

TÍTULO y EDITORIAL: Uno, dos, tres, ¡ya! 2. En Clave ELE

AUTORES: María de los Ángeles Palomino

AÑO PUBLICACIÓN: 2011

Uno, dos, tres... ¡ya! es un curso de iniciación al español dirigido a niños y niñas de 7 a 10 años y se compone de dos manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER. El primero de ellos cubre el nivel A1, y el segundo, que es el que aquí se analiza, el nivel A1-A2, dirigido a estudiantes entre 8 y 10 años.

El hilo conductor de este material es un grupo de amigos (de la misma edad que los estudiantes) y su perro, a través de cuyas vidas y aventuras se pretende acercar el español a los alumnos. El manual se define como una propuesta que apuesta por el aprendizaje significativo, global y multisensorial. Contiene muchos juegos, rimas y sobre todo actividades en las que los estudiantes han de escuchar (escucha y comprueba, escucha y repite, escucha y completa...)

El libro del alumno del manual *Uno, dos, tres... ¡ya! 2* se compone de 18 lecciones que, según la guía del profesor, agrupándolas de tres en tres, forman seis unidades didácticas en las que se trabajan temas cercanos a los niños como: rutina diaria, la ropa, la comida, la ciudad, actividades de ocio y hobbies, entre otros.

A pesar de que las lecciones no tienen una estructura fija, normalmente, en cada una de ellas, los estudiantes escuchan una situación en la que se presenta el léxico y las estructuras (funcionales y gramaticales) que se van a trabajar de manera contextualizada, observan imágenes relacionadas con ese léxico y estructuras, las practican a través de actividades orales o escritas guiadas y, al final, emplean libremente y de forma oral lo aprendido en la lección.

Los materiales de los que consta el manual son: el libro del alumno, un audio descargable de internet, cuaderno de actividades y guía del profesor.

4.4. Instrumento de análisis

El instrumento metodológico empleado para el análisis y evaluación del tratamiento de la expresión escrita en los cuatro manuales que conforman el corpus de investigación de este estudio está compuesto por una plantilla de valoración *ad hoc*³ que puede consultarse

³ Inspirada en el trabajo Corredor Romero (2008) y las consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en L2 a niños del apartado 3.

en la Tabla 9. Dicha plantilla se compone de una lista de géneros textuales entre los que se ha de seleccionar el que se produce (o los que se producen) en cada Unidad y 12 cuestiones que se organizan en cuatro categorías: *planificación*, *textualización*, *revisión* (que se corresponden con los tres procesos de composición textual explicados en la *Fundamentación teórica*) y *otros aspectos*.

- *Planificación*. La primera categoría está formada por cinco preguntas relacionadas con la existencia o no de información o actividades que favorecen el desarrollo de los procesos de planificación. Las preguntas, por tanto, hacen referencia a la contextualización de la actividad, la existencia de modelos, la posibilidad de reflexión sobre el tema, propósito, receptor...
- *Textualización*. Esta categoría tiene una sola pregunta concerniente a las ayudas o recordatorios que los estudiantes reciben sobre aspectos lingüísticos que deben contener sus textos.
- *Revisión*. Al respecto, la plantilla contiene dos preguntas relacionadas con la presencia o no de actividades que permiten revisar el texto (de distintas maneras) o socializarlo.
- *Otros aspectos*. En esta categoría se incluyen todas las preguntas que, no pudiéndose incluir en los apartados anteriores, contienen información relevante sobre el adecuado tratamiento de la producción textual. Estas cuestiones versan sobre el tipo de dinámica empleada en la composición, la combinación con otras destrezas, su inclusión en una secuencia didáctica o la presencia o no de otros géneros discursivos en la unidad.

Tabla 9. Plantilla de análisis del tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para niños

MANUAL:				
MATERIAL: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP)				
		Unidad 1	Unidad 2	Unidad X
Genero discursivo (Seleccionar de la lista) ⁴	LA			
	CA			
	LP			

⁴ Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro...

Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico? <i>(Fiesta, programa de tele...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? <i>(Un amigo, el alcalde, personaje famoso...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	LA			
		CA			
		LP			
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? <i>(Informar, opinar, agradecer, invitar...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? <i>(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
Textualización	¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos? <i>(Gramática, léxico, puntuación, ortografía...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
Revisión	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? <i>(Autorrevisión, coevaluación...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? <i>(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
Otros aspectos	¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?	LA			
		CA			
		LP			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? <i>(CA, EO, CL, EE, INT, MED)⁵</i>	LA			
		CA			
		LP			
	LA				
	CA				

⁵ Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	LP			
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? <i>(Buscar información, redactar, enviar al destinatario...)</i>	LA			
		CA			
		LP			
Otros géneros textuales distintos los modelos	LA + CA + LP				

Esta plantilla se aplica a tres de los materiales de cada manual seleccionado: libro del alumno, cuaderno de actividades y guía del profesor. Y su fin último es, por un lado, comprobar la eficacia de las actividades propuestas en los manuales seleccionados para promover los procesos de producción textual y desarrollar la expresión escrita en una segunda lengua y, por otro, comparar los géneros discursivos de estos materiales con los propuestos en el PCIC para el nivel A2, evidenciando así si las directrices del PCIC en lo que a géneros textuales se refiere son de ayuda cuando se trata de enseñanza a niños.

5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de la aplicación de la plantilla de evaluación a los cuatro manuales que forman el corpus de esta investigación (pueden consultarse en el Apéndice 1, 2, 3 y 4 de este trabajo), presentamos a continuación los resultados obtenidos. Para ello, se expone un doble análisis de los mismos; individual y comparativo.

5.1. Análisis individual

En este primer análisis se muestran y discuten ampliamente los resultados de cada manual en las distintas categorías propuestas en la plantilla de valoración. Con el objetivo de organizar la información presentada y que sea fácilmente entendible por el lector, se toman como referencia las categorías utilizadas en la plantilla de evaluación (*género discursivo, planificación, textualización, revisión y otros aspectos*).

Superdrago 3. (SGEL)

Género discursivo

El manual *Superdrago 3* propone, en total, la realización de 10 actividades de composición textual, las cuales están distribuidas indistintamente al largo de las 10 unidades de las que consta y de los tres materiales analizados: libro del alumno (LA), cuaderno del alumno (CA) y libro del profesor (LP). Así, hay algunas unidades, como la número 3, en la que los estudiantes realizan tres textos, y otras, como la 6, 7 y 8 en la que no hay referencia a la producción textual en ninguno de los materiales examinados. No existe, por tanto, una sección fija que se repita en todas las unidades promoviendo la composición textual.

Un aspecto llamativo de la composición escrita en este manual es el hecho de que en la presentación del mismo se indica que los alumnos irán realizando paulatinamente tareas escritas cada vez más complejas. Sin embargo, tras el análisis, lo que realmente se observa es que a medida que el curso avanza la producción textual es menor, de modo que no hay apenas producción de textos en las unidades finales ni estos son más complicados que los de las unidades anteriores.

La mayoría de las actividades que promueven el trabajo de géneros textuales están descritas en el cuaderno de actividades (cinco composiciones) o en la guía para el docente como actividades de ampliación (cuatro composiciones), mientras que hay sólo una en el libro del alumno. Asimismo, de los 10 textos que deben crear los alumnos, seis son descripciones, y el resto, un cuento, un relato, una carta y un menú de restaurante. Se observa

así el predominio de la descripción, la cual se trabaja en más de la mitad de los textos producidos.

El número de propuestas de composición textual no es muy elevado, y a pesar de que no se especifica, hemos encontrado otras actividades a partir de las cuales el docente podría proponer la creación de textos. Por ejemplo, en la página 30 del libro del alumno hay un texto sobre una cantante ficticia, Dragonna, y tras su lectura podría pedirse a los estudiantes que buscaran información sobre cantantes españoles y escribieran un texto expositivo sobre ellos.

Planificación

Las actividades, a excepción de una, no se presentan formando parte de una situación específica, sino que se relacionan con los contenidos de la unidad o de una lección en particular. En ellas se practican los contenidos aprendidos y trabajados previamente. La excepción de la que hablamos es la propuesta de la unidad 9 en la que los estudiantes crean una carta de restaurante. Esta actividad sí podría considerarse que está contextualizada, ya que se presenta a los alumnos una situación determinada; Mo y Flo (protagonistas del libro) han abierto un restaurante, pero se les ha olvidado hacer el menú y deben ayudarles con esta labor. Al contrario que en otras tareas en esta ocasión sí que se pone a los estudiantes en situación.

En lo que respecta al receptor, por lo general, no hay un claro destinatario del texto. Tan sólo encontramos dos actividades en las que se especifica o se sobrentiende. Es el caso de una de las descripciones (la leen a un compañero para que lo dibuje) y la carta del restaurante (el receptor será el futuro cliente).

En cuanto a los modelos, hemos de destacar que uno de los aspectos más llamativos de este manual es la falta de modelos escritos. Como ya se ha comentado, los estudiantes producen 10 textos y sólo en tres ocasiones lo hacen a partir de un modelo escrito. En cinco de ellas el modelo es un audio e incluso en dos no se ofrece nada que sirva de apoyo para la producción textual. Es cierto que en las actividades se practican contenidos de la unidad, y, por lo general, el vocabulario o las estructuras que se emplean han sido practicadas recientemente. A pesar de esto, en estas edades, y más en un idioma extranjero, resulta de gran ayuda tener acceso a un modelo en el que poder observar estructuras o formas lingüísticas determinadas y poder volver a él cuando se necesite. La mitad de las producciones se realizan a partir de audios, los cuales también pueden ayudar, pero no tanto como los modelos escritos.

Los propósitos comunicativos de las tareas que implican la composición textual son fácilmente reconocibles en las actividades propuestas por este manual. Sin embargo, el bajo número de producciones y la poca variedad de géneros textuales trabajados provoca la falta de diversidad en las finalidades de las propuestas. Así, los propósitos con los que los estudiantes escriben sus textos son principalmente los siguientes: describir (seis veces), comparar (una), informar (una) y contar/narrar (tres). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar en la clase de ELE en Primaria (véase Tabla 8), los cuales estaban agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos que en este manual se trabajan 3 de las 5 categorías de propósitos establecidas (en concreto la categoría 1, 2 y 3). Cabe señalar también que algunas de las actividades de expresión escrita de este material están diseñadas para que los alumnos escriban con más de un propósito, de ahí que no exista correspondencia entre el número de géneros trabajados y las finalidades de escritura.

Finalmente, en relación con la planificación, la mitad de las actividades proponen algún tipo de calentamiento que ayuda a generar ideas para incluirlas en el texto y a organizarlas. En el caso de *Superdrago 3*, los alumnos van a poder desarrollar el proceso de planificación de diferentes maneras: repasando vocabulario o verbos que se van a emplear, haciendo un borrador antes de escribir la carta final, anotando los datos más importantes en una ficha previa (datos del monstruo: nombre, dónde vive, cómo es, qué tiene, qué come), buscando información en internet sobre dragones o haciendo una lista de actividades de lo que hicieron el fin de semana antes de escribir un relato sobre ello.

Textualización

En relación con los procesos de textualización, hay tres actividades en las que aparece algún comentario o indicación de aspectos que deben incluirse en la redacción a realizar. Indistintamente del material en el que aparezca la actividad de escritura (LA, CA, LP), estas anotaciones se ofrecen siempre en la explicación que de cada una de ellas se hace en el libro del profesor. Así, el docente es quien las lee previamente y llama la atención sobre ellas para que los estudiantes las tengan en cuenta.

En concreto, hay especificaciones sobre el léxico que debe incluirse (en las descripciones de los helados deben elegir palabras de una serie de categorías dadas, por ejemplo), la estructura (en el caso de la carta) o los tiempos verbales (en primera persona y en pasado en el relato sobre el fin de semana anterior). En el resto de los casos se entiende que se están practicando los contenidos de la lección o la unidad y debería ser el profesor quien los señalara o recordara.

A pesar de que en la mayoría de las actividades es fácil reconocer su relación con los contenidos de la unidad, también existen otras en las que esta relación no se da. Este es el caso de la carta del restaurante (unidad 9). En ella, los estudiantes han de usar vocabulario relacionado con comidas, sin embargo, en esta unidad no se trabaja este léxico ni se habla de lugares de la ciudad o estructuras para pedir en un restaurante. Otro caso similar lo encontramos en la carta de la unidad 5. En esta ocasión se pide a los alumnos que cuenten sus vacaciones pasadas, pero en la unidad no se trabajan ni los tiempos en pasado (ya que se practica el presente de indicativo y continuo) ni el vocabulario sobre vacaciones. Esta falta de relación entre actividades y contenidos dificulta la producción, ya que los estudiantes carecen de recursos para la composición.

Revisión

No se proponen actividades para revisar el texto. En cambio, sí que se especifica en la mitad de las propuestas cómo deben socializarse; se leen a la clase o se cuelgan en la pared. En el resto de los casos será el docente el que decida qué hacer con las producciones.

Otros aspectos

La dinámica de trabajo mayoritaria en lo que respecta a la producción textual es la individual, con siete actividades que se realizan de esta manera. Hay dos que se escriben por parejas y una en pequeño grupo. Por tanto, existe una cierta variedad, pero claramente predomina la composición individual.

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. En concreto, en este manual, la expresión escrita se combina tres veces con la comprensión oral (actividades previas a la producción con los modelos en audio), cuatro con la expresión oral (exposición de trabajos), tres con la interacción oral (trabajo colaborativo o lectura a una pareja) y una con la comprensión lectora (actividades previas).

Las propuestas de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica. Y en lo que respecta al uso de las tecnologías, tan solo se hace referencia a él en una ocasión; concretamente en la unidad 2 para buscar en Internet historias de dragones.

Finalmente, en cada unidad hay como mínimo dos textos diferentes a los producidos o a los modelos. En todas ellas hay un cómic y, en casi todas, una adivinanza. Para ser un manual dirigido a niños hay pocas canciones, solo dos. Otros géneros a los que los estudiantes tienen acceso son el diálogo, la fábula, la reseña biográfica, el poema, la postal, el artículo enciclopédico, el artículo de revista y otras descripciones y relatos.

Colega 3. (Edelsa)

Género discursivo

El manual *Colega 3* propone un total de 18 actividades de composición textual (LA + CA + LP), las cuales no están repartidas de manera uniforme a largo de las 6 unidades de las que consta. Así, en unidades como la 2 o la 5 los alumnos producen dos textos, mientras que en otras como la 3 hay siete propuestas de composición.

Dos aspectos caracterizan principalmente la escritura en este manual. El primero de ellos se relaciona con el libro del alumno. Y es que al final de cada unidad hay un proyecto en el que los estudiantes practican todo lo aprendido, de modo que el producto final de dicho proyecto es un texto escrito en la mayoría de los casos (a excepción de las dos primeras). El segundo tiene que ver con el cuaderno del alumno. Y es que en todas las unidades se propone la composición de un correo electrónico a partir de un modelo que aparece en una sección fija del libro del alumno.

Entre los 18 géneros textuales que producen los alumnos encontramos seis correos electrónicos, cinco relatos, dos recetas de cocina, dos murales, un texto expositivo, una canción y una descripción. Predominan, por lo tanto, los correos electrónicos y relatos.

Las propuestas se encuentran repartidas entre los tres materiales analizados. Así, seis composiciones se describen en el libro del alumno (los géneros discursivos que se trabajan son más variados), nueve en el cuaderno del alumno (poca variación; correos o relatos) y tres en el libro del profesor (relatos).

Planificación

A primera vista puede parecer que los proyectos finales descritos en el libro del alumno promueven la creación de un texto dentro de un contexto específico. Sin embargo, analizándolos con mayor detenimiento encontramos que sólo uno de ellos presenta una situación específica en la que escribir el texto. Esta situación se da en la unidad 3, la cual propone a los alumnos preparar una receta de cocina para participar en un programa de televisión. El resto de proyectos son muy interesantes, colaborativos y divertidos, pero no están integrados en un contexto concreto.

Otro caso particular y significativo en lo que respecta a la presentación de las actividades en un contexto lo encontramos en los correos electrónicos del cuaderno de actividades. En la unidad 1 se propone a los estudiantes escribir uno para buscar a un amigo por correspondencia. Esta propuesta resulta muy interesante porque presenta la actividad en un contexto que simula una situación que podría ser real. Sin embargo, esta actividad, que pretendía ser un proyecto transversal, al no estar bien definida y explicada, pierde toda su

significatividad y su sentido a partir de la unidad 2, y por eso, a partir de ella se ha indicado que estas actividades no se presentan en un contexto específico. Lo que ocurre es que en la unidad 2, 3, 4, 5 y 6 se insta a los estudiantes a escribir un correo sin especificar a quién se lo envían y sin hacer referencia a ese amigo que han buscado en la primera de ellas. Se presupone que este amigo es el destinatario, pero el hecho de que los niños no reciban en ningún momento una respuesta (real o ficticia) al primer email dificulta su realización. Asimismo, el sentido que puede tener para un estudiante participar en una situación ficticia de intercambio de cartas en la que no reciben nunca una respuesta es bastante dudoso.

En lo que respecta al receptor, 6 de los 18 textos tienen un claro destinatario. La diferencia entre las actividades en las que los alumnos saben o no quién es el receptor es que, o bien lo dicen (un amigo por correo), o dejan claro desde un primer momento que los textos se presentarán a los compañeros, por lo que los estudiantes saben desde el principio que estos serán los destinatarios. En el caso de los correos electrónicos del cuaderno del alumno, como ya comentábamos anteriormente, solo en el primero de ellos queda claro el receptor.

En cuanto a los modelos, hemos de destacar que las actividades que se proponen en el cuaderno de actividades y en el libro del alumno sí que se acompañan de ellos (14 textos escritos y uno en audio), pero no ocurre lo mismo en las que se plantean en el libro del profesor (tres actividades sin modelo). Esto puede deberse a que estas últimas son ideas de actividades extra, de ampliación o tareas que pueden hacerse si hay tiempo. Al ser opcionales no existe un modelo en el que fijarse. Los géneros textuales que se escriben sin modelos son relatos en los que los estudiantes cuentan experiencias propias.

Los propósitos comunicativos de las tareas que implican la composición textual son fácilmente reconocibles en las actividades propuestas por este manual. Entre las finalidades con las que los estudiantes escriben sus textos encontramos las siguientes: informar (siete veces), presentarse (una), exponer (una), dar a conocer (una), describir (una), relatar (cuatro), comentar (dos), explicar cómo hacer algo (una). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar en la clase de ELE en Primaria (véase Tabla 8), los cuales estaban agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos cómo en este manual se trabajan 4 de las 5 categorías establecidas (las numeradas como 1, 2, 4 y 5).

Finalmente, en relación con la planificación, 6 de los 18 géneros trabajados contemplan actividades que ayudan a generar ideas y organizarlas. Los alumnos van a poder desarrollar el proceso de planificación de diferentes maneras: buscando información en Internet de comida hispana, artistas españoles o planetas (presentaciones, murales, pósteres),

haciendo una lista de ideas previas (para el rap) o completando una tabla con información sobre el estudiante y sus compañeros que luego ha de incluirse en el texto (relatos).

Textualización

En general, en las actividades del libro o cuaderno del alumno no hay recordatorios sobre aspectos lingüísticos importantes para crear un determinado género discursivo. Sin embargo, si leemos las explicaciones que se hacen de esas mismas propuestas en el libro del profesor, encontramos 10 de ellas con indicaciones sobre algún aspecto gramatical o de léxico (que se ha trabajado en la unidad) que debe tenerse en cuenta a la hora de crear el texto. Es por lo tanto el docente quien tiene que llamar la atención sobre determinados contenidos y asegurarse de que los estudiantes activan los conocimientos previos necesarios antes de comenzar a escribir. En concreto, algunas de esas indicaciones son, por ejemplo, las siguientes: utilizar la forma verbal *ir a + infinitivo*, emplear bien las formas verbales de primera y tercera persona o incluir contenidos de la unidad

Como decíamos, lo normal en este manual es que las llamadas de atención sobre contenidos importantes e interesantes, aunque hagan referencia a las actividades del libro o cuaderno del alumno, aparezcan en la guía del docente. Sin embargo, hemos encontrado un caso en el que sí que se señalan en el propio libro del estudiante. Hablamos de la propuesta de creación de un mural de un artista español de la unidad 5. En ella, los alumnos pueden ver una lista de preguntas cuya información debe aparecer en su proyecto final.

En el resto de los casos, aunque no se especifique qué contenidos deben incluirse, se sobrentiende que han de emplear el vocabulario o las estructuras recientemente aprendidas. Normalmente son actividades relacionadas con el tema de la unidad en las que se practica por escrito lo que se ha trabajado anteriormente de forma oral o a través de actividades de comprensión, completar...

Revisión

La revisión de la producción escrita y la socialización de la misma están muy poco concretadas en este manual. Por un lado, no encontramos ninguna actividad a través de la cual los alumnos corrijan su texto antes de darlo por terminado, y por otro, sólo se especifica en cinco ocasiones cómo debe socializarse el género textual creado por los estudiantes. En esas propuestas se aconseja presentar a la clase el proyecto o mural producido. En el resto de los casos será el docente el que decida qué hacer con las composiciones.

Otros aspectos

La dinámica de trabajo mayoritaria, en lo que respecta a la producción textual, es la individual, con 13 actividades que se realizan de esta manera. Además, hay dos que se

escriben en grupo, otras dos en las que se da la opción de hacerlo en parejas o grupos, y una en la que no se especifica nada (decide el docente).

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. Así, en este manual, la expresión escrita se combina en 11 ocasiones con la comprensión lectora (en actividades previas o lectura de modelos), una con la comprensión oral (actividades previas), siete con la interacción oral (trabajo en parejas) y cinco con la expresión oral (presentación de murales). Asimismo, también se observa una propuesta en la que la expresión escrita no se combina con otras destrezas.

La mayoría de las actividades de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica, pero los proyectos finales podrían considerarse productos finales en los que poner en práctica todo lo aprendido en la unidad. Además, en la presentación del material se especifica que el docente tiene que adelantar al principio de la unidad la propuesta y retomarla al final, lo cual es típico del trabajo por tareas. En el caso de la unidad 1 y 2 no son productos escritos. Sin embargo, sí lo son los de la 3, 4, 5 y 6.

En cuanto a las tecnologías, se advierte un cierto uso de las mismas (en cinco ocasiones) y con fines diferentes; para buscar información sobre comida hispana, artistas, cantantes españoles y planetas o para elaborar la presentación *power point* (receta de cocina).

Finalmente, en cada unidad hay como mínimo cuatro géneros textuales diferentes a los producidos o a los modelos. En todas ellas encontramos una canción, una adivinanza y un cómic, que son géneros muy empleados en la enseñanza a niños por su poder de motivación. También encontramos en todas las unidades chistes, un género peculiar que suele caracterizarse por ser complicado de entender en un idioma extranjero. Sin embargo, en este caso puede decirse que sirve para divertir a los estudiantes, ya que son relativamente fáciles de comprender. En este manual también hay rimas y poemas. Como vemos, todos ellos muy relacionados con la tradición oral.

Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 (Edinumen)

Género discursivo

Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 se caracteriza por contar con un recurso de aprendizaje que complementa el libro del alumno (*Clan 7*) y el cuaderno de actividades: un CD-ROM (*¡Hola, amigos!*). Este CD no solo sirve para jugar, sino que es una continuación de las

unidades del material en papel. Por eso, también se ha analizado este material, en el que se han encontrado actividades que fomentan la composición textual.

Este manual propone un total de 23 producciones escritas que se reparten de manera no uniforme entre las nueve unidades que lo componen. De ellas, nueve aparecen en el libro del alumno, 11 en el del profesor y tres en el CD-ROM. Como puede apreciarse en la plantilla de evaluación (Apéndice 3) no hay actividades de composición en el cuaderno de actividades. Asimismo, las que aparecen descritas en la guía del docente lo hacen siempre en el apartado llamado *Actividades de ampliación*, por lo que son propuestas optativas que se realizarán o no según el criterio del profesor.

En el total de los 23 textos que producen los alumnos hay cinco descripciones, cuatro relatos, tres murales/presentaciones digitales, dos pósteres/murales en papel, dos diálogos, un correo electrónico, una conversación de chat (móvil), una entrada de blog, un cómic (en el que hay que crear las viñetas y los bocadillos), una noticia, una biografía y un texto expositivo (invento). En este manual vemos cómo se trabajan géneros discursivos que han aparecido en nuestra sociedad fruto del desarrollo de las nuevas tecnologías y nuevos canales de comunicación; el chat o la entrada de un blog. También es destacable la creación de textos en formato digital como la presentación en *power point* o los murales digitales. Asimismo, cabe destacar que, a pesar de que existe un predominio de las descripciones y relatos, este manual promueve el trabajo con gran variedad de géneros discursivos.

Planificación

Viendo la cantidad de producciones que promueve este material, y la novedad de las mismas, sorprende que ninguna de sus actividades se presente en un contexto específico. Como decimos, los estudiantes tienen la oportunidad de escribir textos variados y acordes con las necesidades de la sociedad, pero no existe una situación real o imaginaria en la que se incluyan.

En lo que respecta al receptor, la mayoría de las propuestas tienen un claro destinatario. En concreto, en 15 de las 23 actividades se deja claro desde un primer momento que los textos se presentarán a la clase, por lo que los receptores son los compañeros. En otra tarea, el receptor es el propio alumno (ya que crea un minidiccionario que él mismo guardará). Por lo tanto, hay siete propuestas en las que no se detalla quien recibe el texto frente a las 16 que sí lo hacen.

En cuanto a los modelos, cabe destacar la existencia de un modelo escrito para todos los géneros discursivos que se realizan. Algunos de ellos, además, tiene versión en audio.

Los propósitos comunicativos de las tareas son fácilmente reconocibles a excepción de dos (en las que el fin de las mismas en la práctica de determinadas estructuras gramaticales), por eso no se corresponde el número de géneros trabajados con las finalidades de escritura. Entre los propósitos con que los estudiantes escriben sus textos encontramos los siguientes: presentar (tres veces), hablar (una), exponer (tres), describir (cinco), informar (una), dar a conocer (una), contar (dos), relatar (una), proponer actividades (una), dar consejos (dos), realizar preguntas (una). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos que en este manual se trabajan 4 de las 5 categorías establecidas (la 1, 2, 3 y 4), además de otros propósitos que no se han recogido en la clasificación, que son: proponer actividades (una vez), dar consejos (dos), realizar preguntas (una).

Finalmente, en relación con la planificación, 10 de los 23 géneros trabajados (casi la mitad) contemplan actividades que ayudan a generar ideas y organizarlas de diferente manera: repasando estructuras gramaticales o vocabulario (tiempo libre, acciones cotidianas, turismo, verbos de descripción...), activando conocimientos previos (sobre blogs, animales en peligro de extinción) o buscando información en prensa o Internet (noticias, lugares naturales...)

Textualización

Tras el análisis del tratamiento de la expresión escrita en este manual, se advierte una cierta presencia de recordatorios sobre aspectos lingüísticos que han de utilizarse en la redacción de los textos sugeridos. Estas sugerencias o llamadas de atención aparecen formando parte de la descripción de la actividad en el cuaderno del alumno o CD-ROM o se detallan en las explicaciones de la guía del profesor. En concreto, encontramos 10 propuestas en las que se especifican de alguna manera contenidos específicos que deben emplearse: siete en el material en papel y tres en el CD-ROM. En el primer caso, hay algunas actividades que incluyen preguntas cuya respuesta debe incluirse en el texto final. En lo que respecta a los textos producidos siguiendo las indicaciones del CD-ROM, los alumnos reciben esas indicaciones mientras leen o escuchan la descripción de la actividad. Algunas son, por ejemplo, las siguientes:

- Incluir deseos y expresiones para pedir y pasar objetos de la mesa.
- Utilizar vocabulario y/o expresiones de la Unidad (pedir y pasar objetos de la mesa; hábitat, características, comida y cuidados de una mascota)
- Emplear la información escuchada y leída en el juego anterior (CD-ROM)

En el resto de los casos, al igual que ocurría en el manual *Colega 3*, aunque no se especifique qué contenidos deben incluirse, se sobrentiende que es el vocabulario o las estructuras recientemente aprendidas. Normalmente son actividades relacionadas con el tema de la unidad en las que se practica por escrito lo que se ha trabajado anteriormente de forma oral o a través de actividades de comprensión, completar...

Revisión

Aunque no aparecen indicaciones sobre actividades para corregir los textos antes de darlos por finalizados, sí que merece una especial atención la socialización de los trabajos, ya que en la mayoría de los casos (16 actividades) se especifica qué debe hacerse con los textos producidos; es decir, cómo ponerlos en común o presentarlos. Y encontramos distintas formas de hacerlo: contándolo a un compañero, exponiéndolo a toda la clase, representando el texto o colgando las producciones en las paredes del aula.

Como puede observarse, este manual da mucha importancia a que los estudiantes expongan sus trabajos y en muy pocas ocasiones no se ponen en común. Además, hay variedad en la manera de socializarlos. En los casos en los que no se especifica qué hacer después de crear el texto será el docente el que decida qué hacer con las composiciones.

Otros aspectos

Otra peculiaridad de este manual es la manera de establecer las dinámicas de trabajo. En 9 de las 23 actividades de producción escrita no se especifica si es individual o colaborativa, por lo tanto, será el profesor quien lo decida. En el resto de actividades se señala que son individuales (11 ocasiones) o en parejas (tres).

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. Así, en este manual, la expresión escrita se combina nueve veces con la comprensión lectora (en actividades previas o lectura de modelos), tres con la comprensión oral (actividades de escucha de audios previa), en 11 ocasiones con la expresión oral (presentación a la clase o a algún compañero) y con la interacción oral en 10 (trabajos colaborativos).

La mayoría de las propuestas de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica, pero encontramos dos que podrían considerarse como actividades escritas finales que recogen todo lo aprendido en la unidad; es decir, dos proyectos finales. Nos referimos al póster de la rutina diaria de la unidad 2 y a la conversación de chat de la unidad 5.

En lo que respecta a las tecnologías, se emplean en siete actividades y con tres fines diferentes: para buscar información (animales, desastres medioambientales, lugar natural hispano), para crear murales o presentaciones digitales y para redactar (rutina). Este manual incluye también el manejo del ordenador para escribir el texto.

Para finalizar, en cada unidad hay como mínimo dos textos diferentes a los producidos o a los modelos. En todas las unidades encontramos una canción y un cómic, que son dos géneros muy motivadores para estudiantes de edad temprana. También hay otros como una breve historia, descripciones (casa, ciudad), un diálogo o un poema. El hecho de que el número de composiciones sea tan alto, y que todas ellas tengan un modelo, hace que la cantidad de textos que aparecen en la unidad distintos a los producidos por los alumnos y a los modelos sea baja. Los modelos, más otros dos o tres géneros textuales en cada unidad, son suficientes para que no sea excesivo el número de textos escritos que aparece en ellas.

Uno, dos, tres... ¡ya! 2 (En Clave ELE)

Uno de los aspectos más llamativos que se advierten tras el estudio del tratamiento de la expresión escrita en este manual, y que marca una clara diferencia con el resto, es la falta de actividades que promueven la composición textual.

Después de analizar el libro del alumno, el cuaderno de actividades y el libro del profesor solo se ha encontrado una propuesta que favorece la producción de un género textual, que es la elaboración de un menú en la unidad 3 del libro del alumno.

Se trata de una actividad en la que los estudiantes escriben el nombre de tres platos de comida (primero, segundo y postre) debajo de unos dibujos, para crear un menú que después servirá para realizar una actividad oral. Es una actividad de escritura bastante reducida en la que los estudiantes poco pueden desarrollar su creatividad o los procesos de composición textual, aspectos esenciales en las tareas de producción de textos, tal y como afirma Olga Esteve (2013). A pesar de esto, esta propuesta se incluye en la plantilla por tres motivos. El primero, porque es uno de los géneros discursivos aptos para trabajar en educación primaria que forman parte de la clasificación propuesta al respecto. El segundo, porque los menús se han incluido en la plantilla de evaluación de otros manuales. Y el tercero, porque, a pesar de que la manera de trabajarse este género en otros materiales permite una mayor creación o autorregulación, es el único que se ha encontrado en todo el material analizado.

En general, las actividades que propone este manual están más enfocadas al desarrollo de la producción oral (escucha y lee, escucha y canta, escucha y comprueba, escucha y completa las frases, escucha y repite) que escrita. Así, las que se han encontrado que implican

escribir algo son crucigramas, ejercicios de unir, completar palabras, frases o textos. Este es el caso, por ejemplo, del correo electrónico incompleto de la página 34 del libro del alumno que los estudiantes deben completar a partir de un audio.

Observando la guía del profesor se advierte que los contenidos de cada unidad se dividen en categorías: expresión, estructuras y vocabulario. Al leer esto, todo parece indicar que el material dedicará tiempo a la composición de textos, sin embargo, las tareas relacionadas con los contenidos del apartado expresión se relacionan con la expresión oral y no con la escrita. Será por lo tanto el docente el encargado de proponer y diseñar, a partir de los contenidos de cada lección, las actividades de composición escrita, las cuales podrían ser similares a las que se hacen de manera oral. Así, después de practicar oralmente descripciones de compañeros, su barrio, las prendas de vestir de una persona... podría pedirles que hicieran algo similar por escrito.

Debido a esa falta de actividades de composición textual no es posible hacer el mismo tipo de valoración que en los casos anteriores, ya que el análisis de una sola actividad no es representativo y significativo de todo un manual. Además, ello también repercute en el análisis comparativo de los manuales, como veremos a continuación.

5.2. Análisis comparativo

Una vez comentados de manera individual los resultados obtenidos de la aplicación de la plantilla de valoración a los manuales de ELE para niños, presentamos, a continuación, un resumen cuantitativo de los datos derivados de la comparación de los mismos, empleando para ello distintas tablas y figuras y tomando como referencia para su exposición las distintas categorías y preguntas utilizadas en el análisis.

En primer lugar, se muestra una tabla en la que se observa qué géneros textuales y cuántos propone producir cada manual. Seguidamente, se presentan una serie de gráficos (uno por manual) que pretenden ayudar al lector a visualizar las diferencias existentes entre los materiales evaluados. Como cada uno tiene un número diferente de propuestas de composición, se ha optado por la exposición de los datos en forma de porcentajes, ya que de esta manera se facilita su comparación.

Es importante comentar en estas líneas que en la tabla 10, 12 13 (correspondientes con los géneros discursivos producidos, con otros textos que aparecen en el manual y con la comparativa final) se han incluido los datos correspondientes a los cuatro manuales que forman el corpus de investigación. Sin embargo, en todas figuras del resto de subapartados

de esta comparativa se ha decidido excluir el manual *Uno, dos, tres... ¡ya!* 2 por no contener una muestra significativa de producciones textuales (sólo tiene una) cuyos resultados puedan generalizarse a todo el material.

Género discursivo

Para presentar el número de textos que producen los alumnos en cada manual y el género textual con el que se corresponden, hemos optado por una tabla similar a la expuesta para la clasificación de géneros discursivos aptos para la clase de ELE en Primaria a la que se le han añadido cuatro columnas, una por cada manual analizado.

Tabla 10. Géneros discursivos producidos en cada uno de los manuales

PROPÓSITO COMUNICATIVO	GÉNEROS DISCURSIVOS TRABAJADOS	SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7 (3)	UNO, DOS, TRES... ¡YA! 2
1. INFORMAR	Carta	1			
	Noticia			1	
	Anuncio				
	Nota				
	Correo electrónico		6	1	
	Carta restaurante y menús	1			1
2. EXPONER, DESCRIBIR, DAR A CONOCER, PRESENTAR...	Texto expositivo (invento, grupo música)		1	1	
	Descripción (personas, animales, objetos, lugares...)	6	1	5	
	Biografía breve			1	
	Póster/mural		2	2 en papel 3 digitales	
	Diálogo			2	
3. NARRAR/ CONTAR	Cuento/historia	1			
	Poesía				
	Comic y Tebeo			1	
	Fábula				
	Leyenda				
	Canción		1		
4. RELATAR/ COMENTAR/ HABLAR	Relato personal (experiencias, viajes, gustos)	1	5	4	
	Diario				
5. EXPLICAR CÓMO HACER ALGO/ PRESCRIBIR.	Manual de instrucciones				
	Receta de cocina		2		
	Normas de juego				
OTROS:				1 Conversación chat 1 Entrada de blog	
TOTAL		10	18	23	1

Exponíamos en el apartado *Estado de la cuestión y fundamentación teórica* las ideas de Martínez López, Poch y Pedrosa (2004), los cuales plantean la práctica de la producción escrita como la única manera de que los estudiantes aprendan a escribir. Estos autores insisten en la necesidad de promover la redacción de textos desde edades tempranas y señalan, además, que la mejor forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita es a partir del trabajo con distintos y variados géneros textuales.

Como puede observarse, el manual *Uno, dos, tres... ¡ya! 2* promueve el trabajo de un solo género textual (menú), mientras que los otros tres propician la composición de un número mayor; 10 en el caso de *Superdrago 3*, 18 en el de *Colega 3* y 23 en el de *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3* (*Clan 7* de aquí en adelante). Si clave del éxito en el desarrollo de la producción escrita es la práctica de la composición de textos, existirá, por lo tanto, una clara diferencia en las habilidades de redacción que mostrarán alumnos que hayan empleado manuales diferentes. Es decir, mientras que los estudiantes que se hayan seguido *Uno, dos, tres... ¡ya! 2* no contarán con recursos para comunicarse por escrito, los que hayan trabajado con cualquiera de los otros tres mostrarán una mayor destreza en la redacción de textos. Dada la relevancia del desarrollo de la expresión escrita en Primaria, consideramos que, cualquier manual dirigido a estudiantes, debe contener actividades que la potencien. De no ser así, el profesor es quien debe incluir y diseñar tareas adicionales de producción textual.

No sólo el número de propuestas de redacción es importante, también la variedad de las mismas. De los cuatro manuales, el que mayor diversidad propone en cuanto a la práctica de géneros textuales y propósitos comunicativos, y que sería el más adecuado para desarrollar la expresión escrita en ELE, es *Clan 7*. En segundo lugar, estaría *Colega 3*. En el tercer puesto, *Superdrago 3*. Y en última posición, *Uno, dos, tres... ¡ya! 2*. Esto significa que, nuevamente, el docente debe ser el encargado de analizar el material con el que cuenta y suplir las carencias del mismo a través de la creación de tareas que promuevan la composición de géneros variados con distintos propósitos comunicativos. Y para ello podría servirle de la clasificación que en este trabajo se proporciona (véase Tabla 8).

Se observa también, en todos los manuales analizados, la ausencia de propuestas para la creación de algunos de los géneros discursivos propuestos como aptos para trabajar la expresión escrita con niños en la clase de ELE (Tabla 8) como por ejemplo anuncios, notas, poesías, fábulas, leyendas, diarios, manuales de instrucciones o normas de juego. Creemos que esto se debe a que la clasificación planteada engloba a toda la etapa de educación Primaria, y no solo el nivel A2.1, que es el nivel del MCER de los manuales analizados. Por lo tanto, es posible que estos géneros se trabajen en otros niveles de la misma colección.

No podemos concluir el análisis de esta categoría sin hacer referencia a otro hecho llamativo, que es la presencia en *Clan 7* de nuevos géneros discursivos digitales, como la conversación de chat y la entrada de blog. Los docentes de ELE deben enseñar a los alumnos a desenvolverse en la sociedad de la lengua que aprenden. Por lo tanto, es necesario y enriquecedor que estos nuevos géneros textuales estén presentes en la enseñanza actual, ya que forman parte del día a día de cualquier contexto hispanohablante.

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados, *Clan 7* se postula como el más eficaz para promover la composición textual por tener el mayor número de propuestas, más variadas y con inclusión de nuevos géneros discursivos.

Planificación

¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?

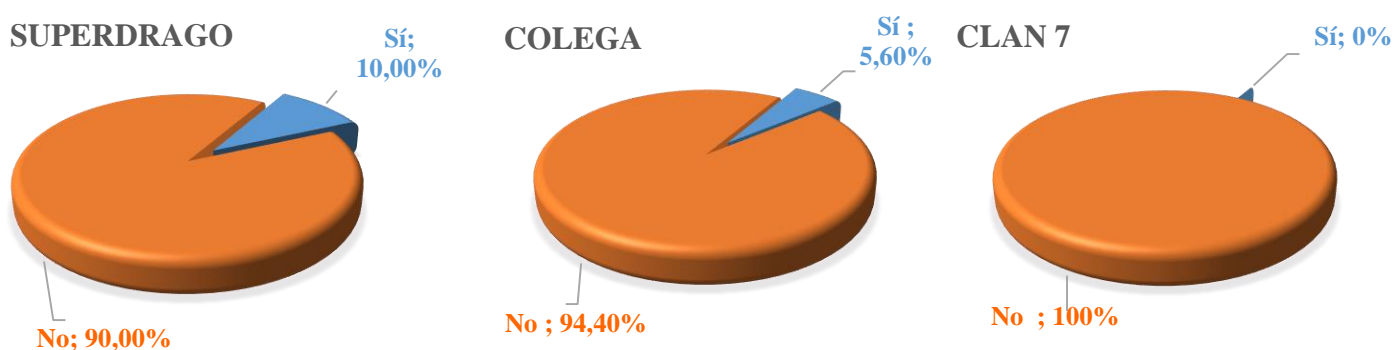


Figura 2. Porcentaje de actividades presentadas en un contexto específico

Una de las consideraciones para la enseñanza de la composición escrita en una lengua extranjera a niños que se contempla en este trabajo es el fomento de la escritura a partir de situaciones reales o verosímiles. Enmarcar las actividades de producción escrita en un contexto real de comunicación o en su simulación favorece la motivación y promueve la implicación del estudiante en la tarea que realiza, ya que dicha actividad tiene un sentido para él y puede imaginarla (Camps *et al.* 2003; Camps, 2013).

Como demuestran los resultados obtenidos, en general, las actividades de composición textual aparecen contextualizadas en muy pocas ocasiones en los tres manuales evaluados (recordemos que *Uno, dos, tres... ¡ya!* 2 queda excluido de la comparativa por tener sólo una actividad de composición). En concreto, en *Superdrago 3*, un 10% de las actividades de creación textual se presentan en un contexto específico; en *Colega 3*, en un 5,6 % y en *Clan 7* en ninguna ocasión.

El bajo porcentaje de tareas contextualizadas de todos los manuales no permite afirmar que uno de ellos sea mejor que otro en lo que a este aspecto se refiere. A pesar de esto, sí que es cierto que la mayoría de las actividades, aunque no se plantean en una situación determinada, se relacionan con los contenidos trabajados en la misma lección o unidad y tienen una temática similar a los ejercicios realizados con anterioridad. Por ejemplo, en la unidad 6 de *Clan 7* se trabaja la descripción de animales a partir del aprendizaje de vocabulario específico (partes del cuerpo, formas de desplazarse...) y de determinadas estructuras gramaticales (tiene + sustantivo, es + adjetivo). Y la actividad final de escritura propone la creación de un póster exponiendo y describiendo un animal en peligro de extinción. Esta tarea se relaciona con los contenidos aprendidos hasta el momento por los niños, sin embargo, no se presenta en un contexto. Es decir, no se comenta el porqué de esa producción. Alguna idea para contextualizarla sería, por ejemplo, mencionar que los murales son para participar en un concurso, para hacerles una foto y mandarlos a una revista especializada en el tema o a una página de Internet...

En general, la producción textual en estos materiales no emana de la necesidad de escribir para resolver un problema o participar de alguna manera en una situación que podría ser real. Por lo tanto, la presentación de actividades en un contexto real o verosímil sería un aspecto a mejorar en todos los manuales.

¿Existe un claro receptor del texto?

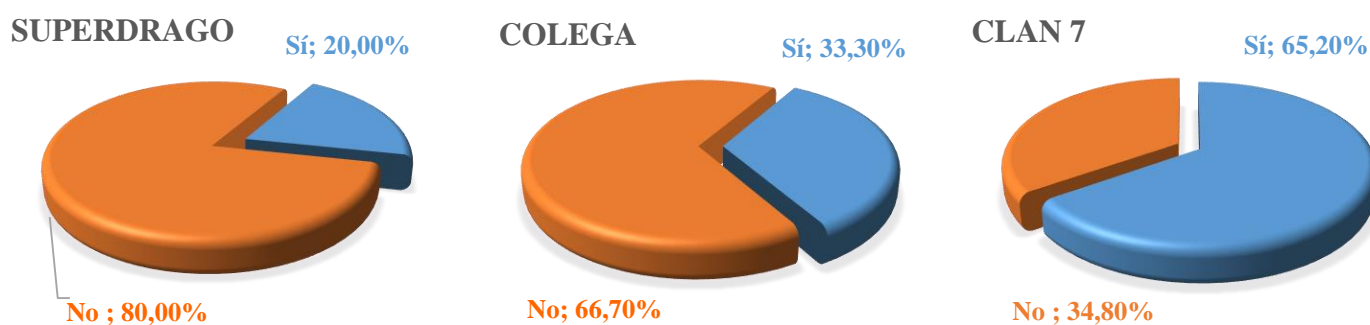


Figura 3. Porcentaje de actividades que presentan un claro receptor

Cuando un estudiante se enfrenta a la producción de un texto, es importante que sepa, en primer lugar, sobre qué tiene que escribir y para quién (Guasch, 2000; Esteve 2013), lo cual le ayudará a activar conocimientos previos sobre el tema y tomar decisiones sobre el escrito que tiene que crear.

Del análisis realizado se desprende que en *Superdrago 3*, en un 20% de los casos, los estudiantes conocen quién es el destinatario del texto; en *Colega 3*, en un 33,3% de las ocasiones; y en *Clan 7*, en un 65,2% de los escritos (más de la mitad de las producciones).

Estos destinatarios, en la mayoría de las ocasiones, y con muy pocas excepciones, son los compañeros de clase, lo cual pone de manifiesto la existencia de una falta de variedad en este aspecto. El conocimiento del destinatario acerca la actividad al aprendiz y mejora su implicación (Olga Camps, 2013), sin embargo, también es necesario que exista diversidad a lo largo de las unidades para no caer en la monotonía y favorecer el buen desarrollo de los procesos de composición textual. Además de los compañeros también podrían proponerse otros receptores como: el alcalde del pueblo, el jurado de un concurso, los lectores de una revista, los padres, alumnos de otra escuela...

¿Se ofrecen modelos del texto a producir?

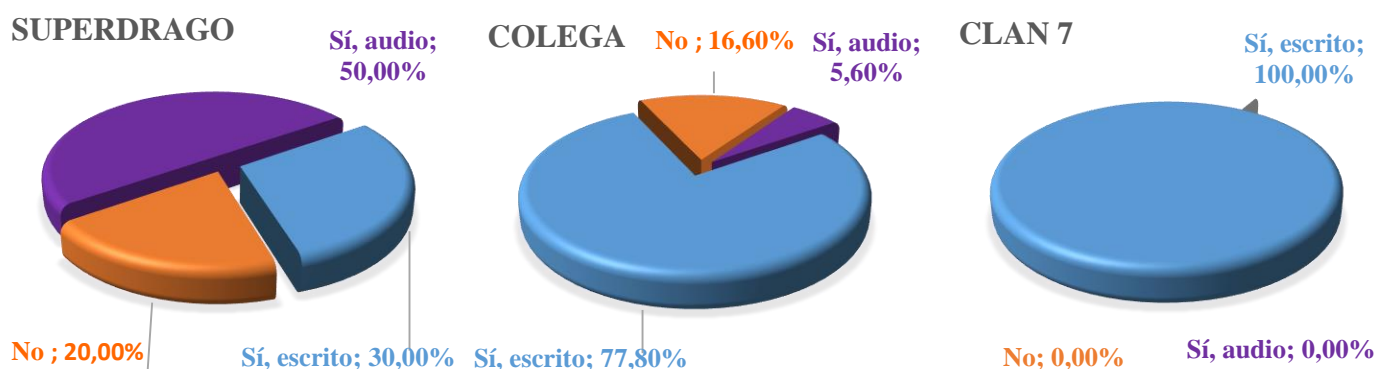


Figura 4. Porcentaje de actividades con modelos del texto a producir

La manipulación de modelos escritos con anterioridad a la producción textual es un factor determinante en el desarrollo de la expresión escrita en ELE. No se puede pretender que un estudiante produzca un determinado género discursivo, y lo emplee adecuadamente, si no se le ha dado la oportunidad de leerlo, revisarlo o analizarlo previamente. (Guasch, 2000; Camps *et al.*, 2003; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013).

Del análisis realizado se desprende que, en la mayoría de las actividades de producción propuestas en los distintos manuales, sí que existe la posibilidad de manipular un modelo antes de componer. Sin embargo, dependiendo del material al que nos refiramos, estos modelos son diferentes. En el caso de *Superdrago 3*, el 80% de las actividades de composición escrita sí tienen un modelo con el que trabajar previamente. Pero, la mayoría de ellos son audios (50% audios frente al 30% de modelos escritos), lo cual dificulta la

producción textual. Cuando se emplean modelos en audio es cierto que, antes de escribir un texto, los alumnos lo escuchan y hacen algún tipo de actividad de comprensión. Pero a la hora de enfrentarse a la redacción de su propia creación no pueden tener acceso a él siempre que lo necesiten. Por lo tanto, los audios ayudan parcialmente a la composición escrita. El manual *Colega 3* tiene un 83,4% de modelos; siendo solo uno de ellos (5,60% del total) un audio. Al respecto, como puede observarse en el gráfico correspondiente, *Clan 7* ofrece modelos escritos para todas las actividades de composición textual (100% de los casos), lo cual le hace ser, en este aspecto, el mejor de los manuales analizados para desarrollar la expresión escrita.

¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál?

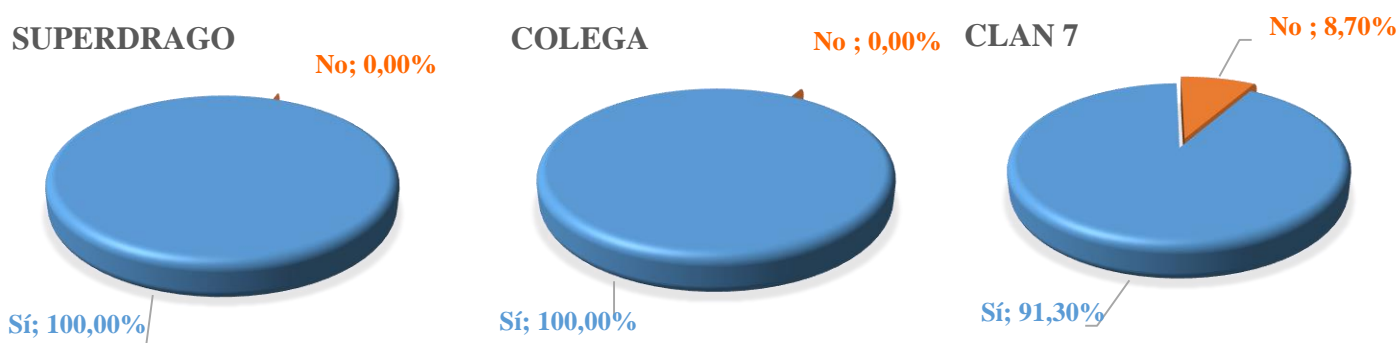


Figura 5. Porcentaje de actividades con un propósito comunicativo claro

Toda actividad de escritura debe plantearse dentro de una situación retórica, entendiendo esta como todas las circunstancias que rodean al texto escrito (Benítez Figari, 2004) o como una serie de problemas (en lo que respecta al destinatario, tema y propósito) a los que el estudiante tiene que dar solución (Camps, 1990). Ya hemos hablado de la importancia de que el alumno conozca el tema y el receptor de su texto con anterioridad a su producción, pero tan relevante como estos dos aspectos es el conocimiento del propósito comunicativo del escrito.

En general, el motivo de la redacción del texto es bastante claro en todos los manuales (con alguna pequeña excepción). Gracias a la Figura 5, vemos que en *Superdrago 3* y *Colega 3* esta finalidad es concreta en el 100% de las propuestas, mientras que en *Clan 7* hay un 8,7% de las veces en las que es imprecisa y la intención de la actividad es tan sólo practicar una determinada estructura. Este porcentaje es tan pequeño que, en este caso, podemos decir que los tres manuales tratan de manera adecuada el tema del propósito o finalidad en sus actividades de escritura.

¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?

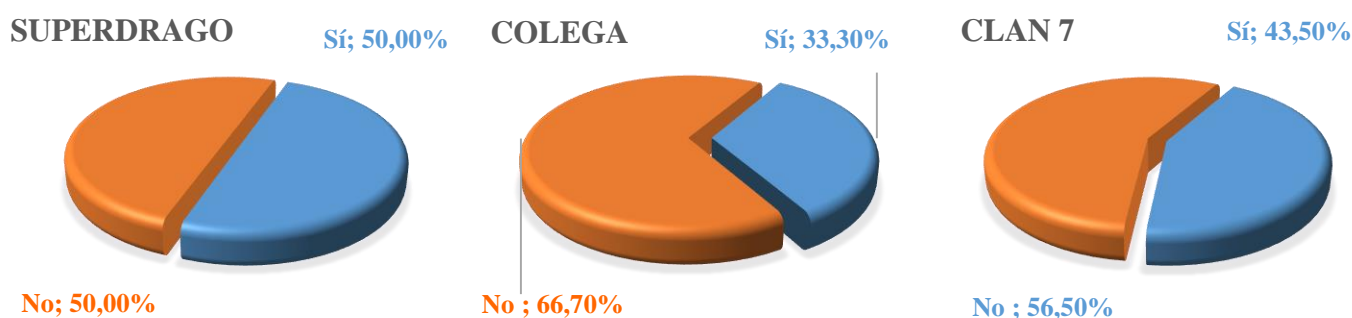


Figura 6. Porcentaje de actividades de planificación que ayudan a generar y organizar ideas

Hemos mencionado en más de una ocasión la relevancia de planificar el texto antes de producirlo físicamente. De ahí la importancia de enseñar a los estudiantes, desde edades tempranas, a tomarse un tiempo para generar y organizar ideas antes de ponerse a escribir directamente. En ese sentido, el análisis realizado confirma que todos los manuales incorporan actividades previas a la textualización (pueden consultarse en el análisis individual de los mismos), pero no para todas las composiciones textuales. Al respecto, *Superdrago 3* es el material con mayor porcentaje de actividades de calentamiento para poner en marcha los procesos de composición con un 50% de propuestas que las incluyen. Por su parte, *Clan 7* contiene un 43,5% de este tipo de tareas y *Colega 3*, solo un 33,3%. Por lo tanto, *Superdrago 3* y *Clan 7*, con un porcentaje bastante similar, se perfilan como los manuales más adecuados para favorecer y desarrollar la generación y organización de las ideas. A pesar de esto, consideramos que, dada dificultad que entraña para los alumnos tomarse un tiempo antes de escribir directamente para planificar su texto, este porcentaje debería ser más alto. Es decir, los manuales de ELE para niños deberían contener más actividades en las que se les enseñara a pensar en su producción antes de redactarla.

Textualización

¿Se sugieren aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?

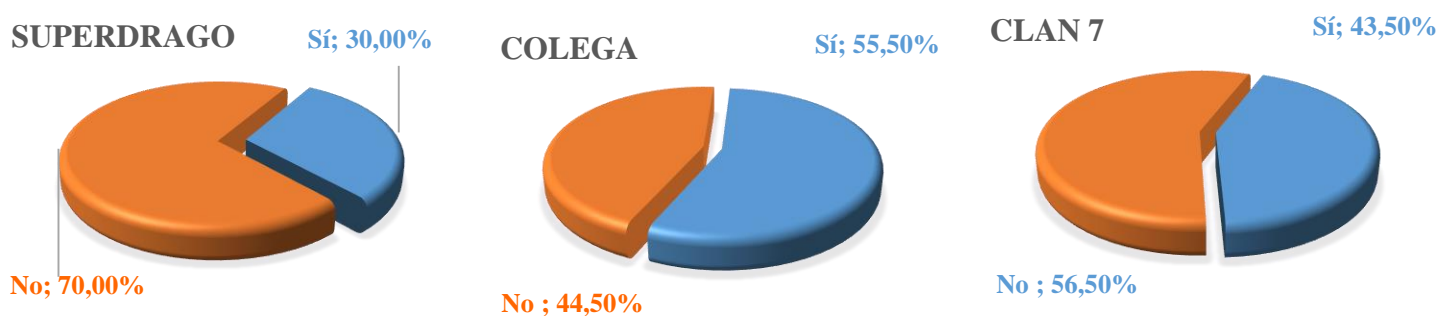


Figura 7. Porcentaje de actividades en las que se recuerdan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos

El proceso de textualización consiste tanto en la producción física del escrito como en la selección del léxico y las formas lingüísticas más apropiadas y la conexión adecuada de las ideas previas (Cassany, 2004). Una manera de ayudar al estudiante a realizarlo de la manera más eficaz es proporcionándole información oral o escrita sobre determinados aspectos que se espera estén presentes en su composición o elementos cuya inclusión pueden mejorar su escrito.

Los datos obtenidos tras la aplicación de la plantilla ponen de manifiesto la existencia de algún tipo de recordatorio sobre aspectos lingüísticos a incorporar en el 30% de las actividades de composición de *Superdrago 3*, del 55,5% en el caso de *Colega 3* y del 43,5% en lo que respecta a *Clan 7*.

El análisis de la existencia o no de este tipo de anotaciones se ha realizado de dos maneras diferentes. En primer lugar, se ha recurrido al material que maneja el alumno (libro de texto y cuaderno de actividades) para observar si en él hay alguna llamada de atención o información sobre elementos que los textos deben contener. Algunas actividades ofrecen esta información, pero las menos. Por lo general, estos recordatorios aparecen en el segundo material revisado al respecto, que es el libro del profesor. Este hecho pone de manifiesto la importancia del docente en el desarrollo de la textualización, ya que él es el encargado de recordar a los estudiantes, en la mayoría de los casos, esos aspectos lingüísticos que no pueden faltar en su composición. Asimismo, sería conveniente que los anotara en la pizarra u otro lugar para que estuvieran siempre visibles y los aprendices los tuvieran presentes.

A pesar de que este proceso no aparece muy bien trabajado en ninguno de los manuales analizados, de los tres materiales, *Colega 3* es el que contiene un mayor porcentaje de llamadas de atención sobre aspectos importantes que deben contener los textos.

Revisión

¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?

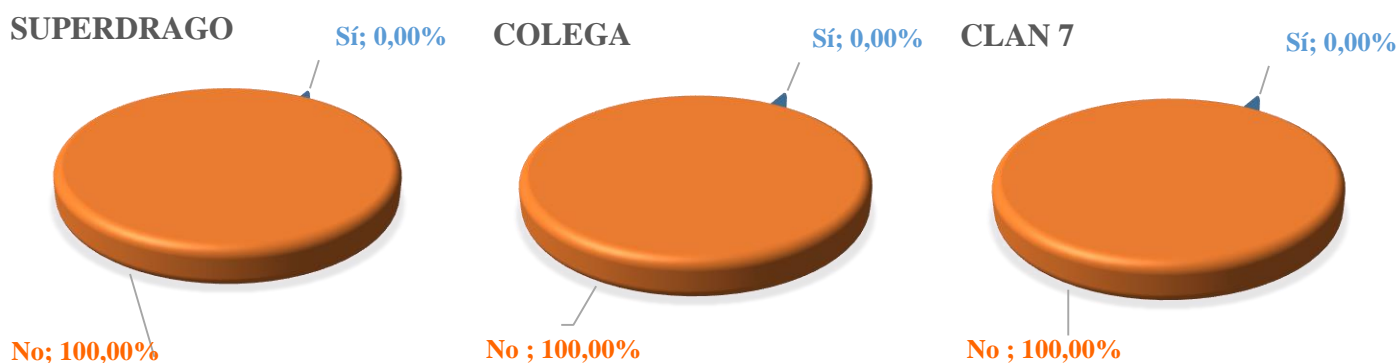


Figura 8. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo revisar el texto producido

La revisión es un proceso fundamental en la composición textual que permite al estudiante leer, corregir errores, modificar y mejorar su escrito. Esteve (2013) apuesta por su realización de diversas maneras: individual, entre alumnos o por parte del docente.

A pesar de la importancia de este proceso, no se han encontrado indicaciones en ninguno de los materiales analizados sobre cómo revisar los textos producidos. Esto quiere decir que debe ser el docente el que decida cómo y cuándo quiere que sus estudiantes repasen sus textos. Como ya se ha comentado, este es un proceso que no puede faltar en el proceso de composición, por eso, aunque no se indique, no puede obviarse. Nosotros apostamos por alternar los distintos tipos de revisión a fin de conseguir una eficacia en el desarrollo de este proceso. Es decir, propiciar que se den en el aula momentos para la autorrevisión y coevaluación que se combinen con la evaluación por parte del docente, que puede ser individual (entregando la corrección posteriormente al alumno) o colectiva (poniendo en común el texto y solucionando los errores de manera conjunta).

¿Hay actividades que permiten socializar el texto?

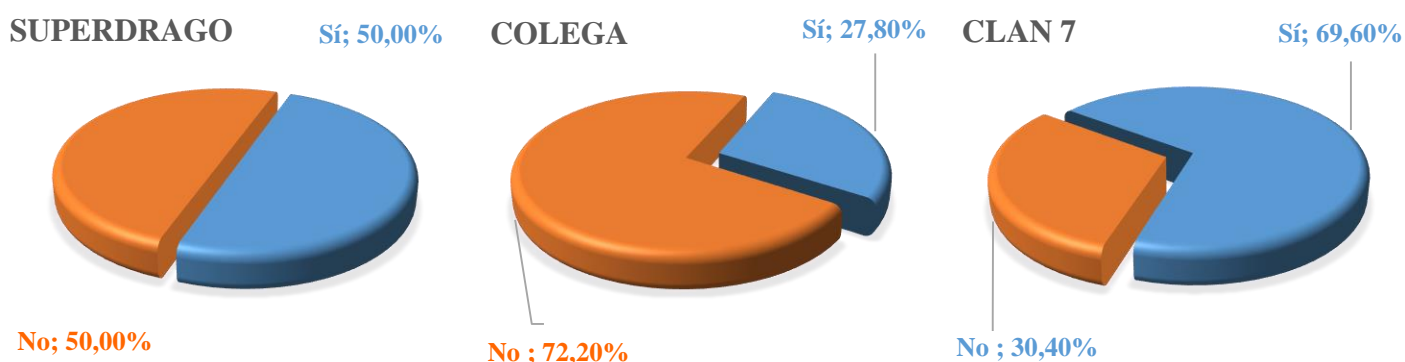


Figura 9. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo socializar el texto producido

Tan importante como la revisión de un texto es su socialización, la cual implica el reconocimiento del trabajo y la valoración del esfuerzo realizado por los alumnos. El desarrollo de la expresión escrita es una de las tareas más complejas y más costosas para los niños. Y desde nuestra experiencia con alumnos de ELE de edades tempranas, cuando se trabaja con este tipo de alumnado la socialización de los textos es de gran importancia, ya que ayuda a motivar a los estudiantes, a hacerles sentir importantes y a crear sentimientos positivos, y no de rechazo, hacia la producción textual. Del mismo modo, también se fomentan otros valores como la escucha a los demás.

El porcentaje de actividades en las que se especifica cómo exponer los textos en clase, cómo presentarlos o qué hacer con ellos varía de un manual a otro. Así, *Colega 3* tan sólo

presenta un 27,80% de indicaciones sobre cómo socializar las producciones. Por su parte, *Superdrago 3* contiene un 50 % de actividades con algún tipo de explicación al respecto. Y *Clan 7* incluye un 69,60% de tareas en las que se indica que los alumnos exponen sus trabajos, se cuelgan en la clase... Como puede observarse en la Figura 9, el porcentaje que presenta el manual *Clan 7* es significativamente mayor que el del resto, por lo que vuelve a consolidarse como el manual que mejor trata la socialización de las producciones textuales. Además, exponer todas y cada una de las composiciones de los estudiantes es una tarea imposible por cuestiones de tiempo, por eso el porcentaje de este material es adecuado y suficiente.

Dada su importancia, aunque no se especifique, el docente es quien finalmente debe valorar el tiempo del que dispone y los objetivos que se plantea para llevar a cabo la presentación o no de los textos.

Otros aspectos

¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?

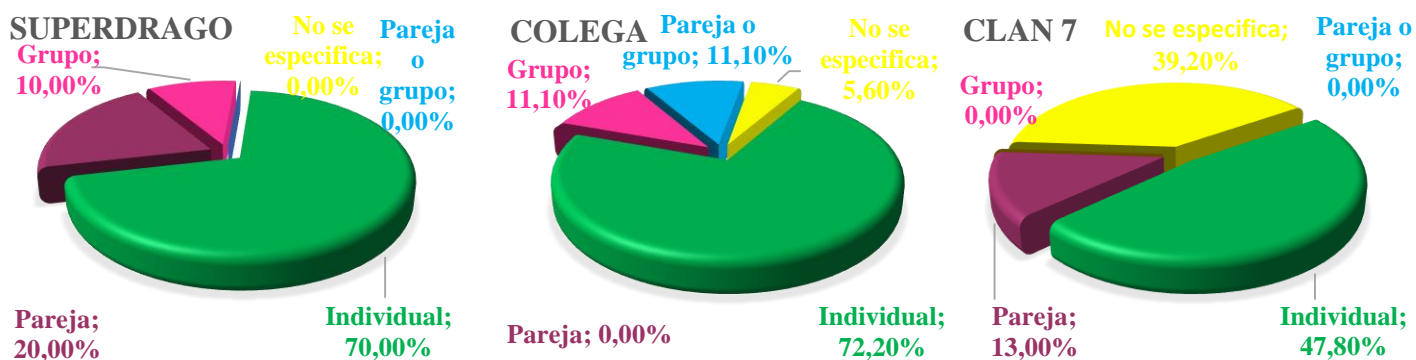


Figura 10. Dinámicas de trabajo de las actividades de producción textual

Cuando pensamos en la redacción de un texto, tendemos a imaginar una actividad en la que el alumno participa de manera individual. Sin embargo, distintos autores, entre ellos Oriol Guasch (2000), aseguran que el empleo de dinámicas colaborativas a la hora de escribir distintos géneros textuales es muy beneficioso para los estudiantes de una lengua extranjera, sobre todo durante los primeros años de aprendizaje. Escribir en parejas o grupos promueve la ayuda mutua entre aprendices con distintos niveles de dominio, tanto del idioma como de la expresión escrita, y reduce la tensión que puede provocar el desempeño de este tipo de tareas de manera individual cuando no se tiene mucho conocimiento de la lengua extranjera.

Un buen manual de ELE para niños, por lo tanto, debería contener variedad en cuanto a la forma de trabajar la composición textual.

Tras el análisis de los resultados observamos que el manual *Superdrago 3* propone un 70% de actividades individuales y un 30% de colaborativas (20% en parejas y 10% en grupos). Por su parte, *Colega 3* plantea la realización de las actividades de manera individual en un 72,20% de los casos, de manera colaborativa un 22% (11,1% en grupo y un 11,1% en pareja o grupo) y no se especifica en el 5,6% de las tareas propuestas. Finalmente, en el manual *Clan 7* se puede ver cómo el porcentaje de dinámicas individuales es mucho más bajo que en los otros dos, solo un 47,8%. En un 13% de los casos las tareas se realizan por parejas. Y es llamativo el alto porcentaje de propuestas en las que no se especifica el tipo de agrupamiento, un 39,20%. Esto indica la libertad que da el manual para que sea el profesor quien determine la dinámica de trabajo en función del grupo o del objetivo que persiga. Nosotros apostamos por planteamientos en parejas o grupos para esas actividades.

Teniendo en cuenta todo esto, el material de *Clan 7* se presenta como el más adecuado para el trabajo de la expresión escrita en lo que respecta a la variedad de dinámicas puesto que es el que menos actividades individuales presenta y mayor número de posibilidades de trabajo colaborativo, un 52,20% (parejas 13% + actividades sin especificar 39,20%).

¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?

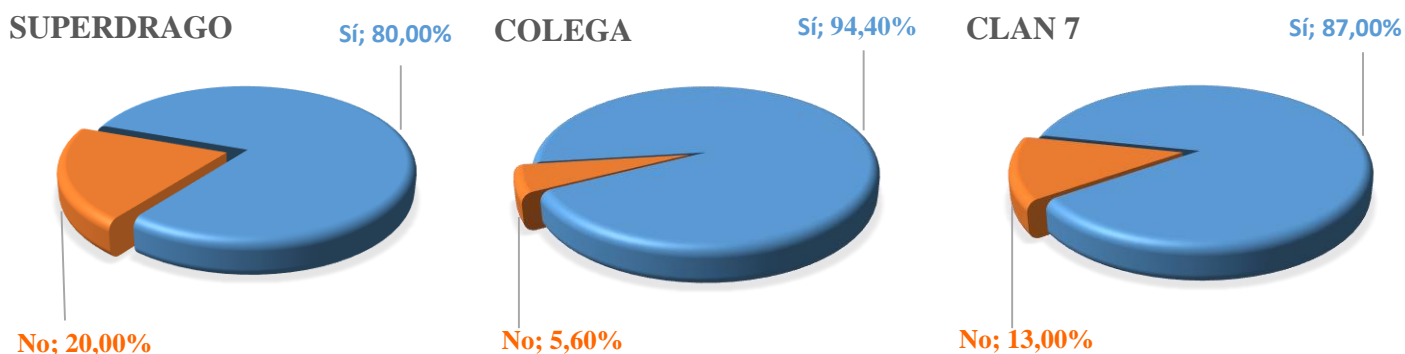


Figura 11. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se combina la expresión escrita con otras destrezas

El trabajo de la expresión escrita puede realizarse de maneras diversas. No obstante, se ha demostrado que la manera más eficiente y eficaz de desarrollarla en el aula de ELE es a través de su combinación con otras destrezas (Guasch, 2000).

Como puede observarse en la Figura 11, los tres manuales que se han tenido en cuenta en este análisis muestran un elevado porcentaje de actividades en las que la producción

escrita no se trabaja de manera aislada. Concretamente, hay un 80% de propuestas en las que se combina con otras destrezas en *Superdrago 3*, un 87% en *Clan 7* y este porcentaje asciende al 94,4 % en *Colega 3*. En los tres casos la gráfica es muy similar y, aunque el porcentaje de síes de *Colega 3* es algo mayor que en los otros dos, se puede afirmar que los tres hacen un buen tratamiento de la expresión escrita en lo que a combinación con otras destrezas se refiere.

Consideramos también importante exponer, a continuación, cuáles son las destrezas con las se combina la expresión escrita en cada manual y en qué porcentaje, tal y como muestra la Figura 12.

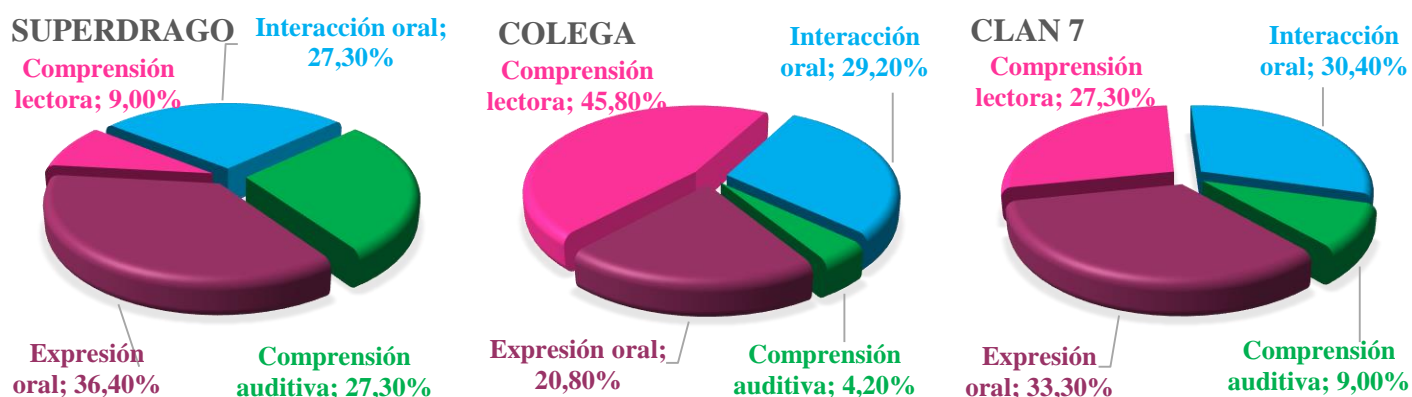


Figura 12. Porcentaje de destrezas con las que se combina la expresión escrita

Vemos, seguidamente, la información que se desprende de estas gráficas. En el manual *Superdrago 3* y *Clan 7* la expresión oral es la destreza con la que se compagina la expresión escrita en más ocasiones. Lo cual tiene sentido ya que ambos manuales tienen un alto porcentaje de especificaciones sobre cómo socializar los textos producidos, en su gran mayoría a través de la presentación oral de los mismos a sus compañeros. En el caso de *Colega 3*, las indicaciones son más reducidas, lo que repercute en su combinación con la expresión oral, de ahí que el porcentaje sea menor.

En lo que respecta a la comprensión lectora, llama la atención el bajo porcentaje de actividades en las que se coordina con la expresión escrita en *Superdrago 3*, lo cual se debe a la falta de modelos escritos en este manual. Mientras que en *Colega 3* y *Clan* los estudiantes tienen la oportunidad de manipular previamente una gran cantidad de ellos y realizar distintas actividades de comprensión escrita, en el caso de *Superdrago 3* esto no ocurre, como ya hemos mencionado, debido a la falta de modelos escritos.

Al contrario de lo que sucede con la comprensión lectora, en el caso de la comprensión auditiva (ligada a las actividades a partir de audios) se compagina con la producción escrita

en *Superdrago 3* en más ocasiones que en los otros dos materiales, lo cual se debe al elevado número de modelos orales que tiene a partir de los que se pueden realizar distintas actividades de comprensión antes de escribir el texto.

En el caso de la interacción oral, comprobamos que el porcentaje de actividades en las que se combina con la expresión escrita es muy similar en los tres manuales. Por lo tanto, la interacción entre compañeros, bien sea durante el trabajo colaborativo o a la hora de socializar el texto (contándolo a un compañero), es parecida.

En definitiva, los tres manuales analizados combinan las tareas de producción escrita con otras destrezas en su gran mayoría y lo hacen de diversas maneras. En este caso no se puede decir que haya un manual que trate este aspecto mejor que otro, ya que los tres lo hacen adecuadamente, pero predominando en cada uno el desarrollo de unas destrezas más que otras.

¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?

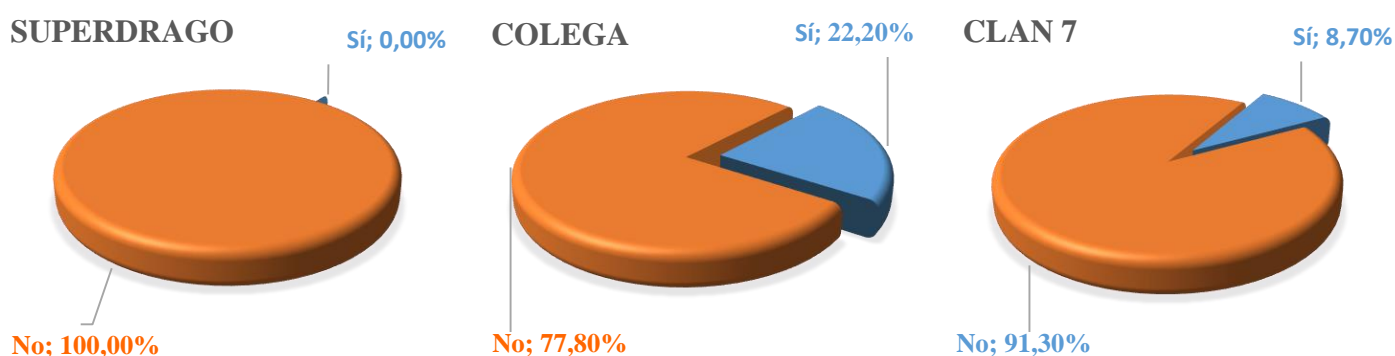


Figura 13. Porcentaje de actividades de composición textual que se incluyen en una secuencia didáctica

Acabamos de comentar la importancia de trabajar la expresión escrita en combinación con otras destrezas, y una de las mejores formas de hacerlo es a través de la inclusión de las actividades de producción escrita en secuencias didácticas o en el trabajo por tareas (Oriol Guasch, 2000; Olga Esteve, 2013). A pesar de esto, los manuales estudiados no se caracterizan por presentar los contenidos de esta manera, lo cual se refleja en el reducido o inexistente porcentaje de propuestas que se presentan formando parte de esa secuencia.

Del análisis realizado se desprende que en *Superdrago 3* no hay ninguna actividad que se incluya en un trabajo por tareas. En el caso *Colega 3* y *Clan 7* se han encontrado algunas propuestas o proyectos finales que tienen como objetivo la creación de un texto escrito que recoge todo lo aprendido en la unidad y que podría considerarse como una actividad final

que forma parte de una secuencia didáctica. *Clan 7* contiene un 8,7% de ese tipo de actividades y *Colega 3* un porcentaje algo mayor, un 22,2%.

En general, los porcentajes no son muy altos en ninguno de los casos, por lo que consideramos que, en este aspecto, ninguno de los tres manuales constituye un material de referencia en lo que a trabajo por tareas se refiere. En todo caso, si tuviéramos que elegir el que mejor o más actividades incluidas en una secuencia didáctica contiene sería *Colega 3*.

¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?

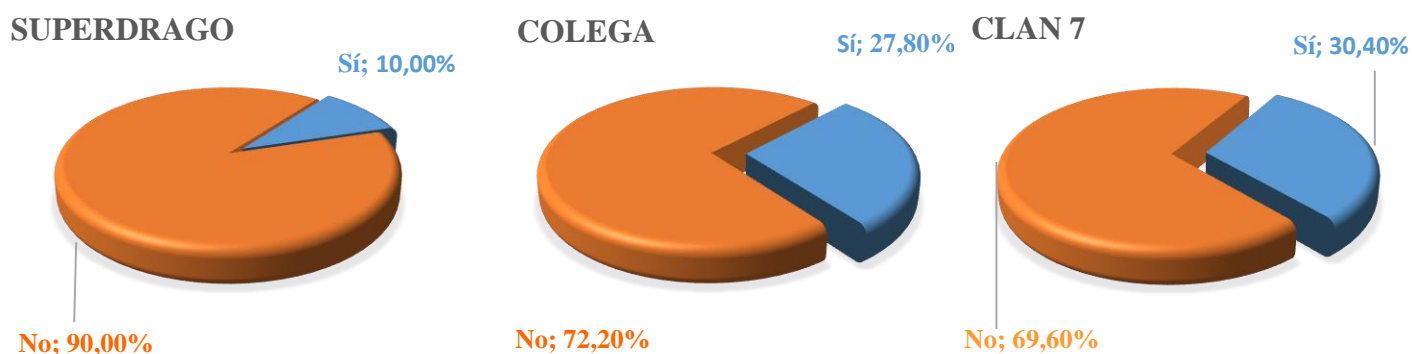


Figura 14. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se emplean las nuevas tecnologías

Además del porcentaje de actividades en las que los estudiantes utilizan de alguna manera la tecnología para su desarrollo (Figura 14), añadimos en la Tabla 11 información sobre los distintos usos que de ella se hace en cada uno de los materiales analizados.

Tabla 11. Usos de las nuevas tecnologías en las actividades de composición textual

USO DE LA TECNOLOGÍA	SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7
Buscar información	✓	✓	✓
Redactar			✓
Realizar presentaciones		✓	✓

Hablábamos en el *Estado de la cuestión y fundamentación teórica* de la importancia de incorporar a la clase de ELE, además de los géneros discursivos que surgen de los nuevos contextos digitales, el uso de la tecnología para la creación de textos. (Cassany y Sanz, 2012).

En este sentido, *Superdrago 3* solo propone el uso del ordenador en un 10% de las actividades de composición textual y con un objetivo, buscar información. Sin embargo, este

porcentaje aumenta en *Colega 3* y *Clan 7*, con un 27,8% y 30,4% respectivamente. La diferencia que existe entre estos últimos es que, además de para buscar información y para realizar presentaciones, *Clan 7* promueve el uso de la tecnología para redactar textos. Siguiendo las ideas comentadas anteriormente, *Colega 3* y *Clan 7* serían los materiales que mejor incorporan el empleo del ordenador a las propuestas de composición escrita. Pero, también es cierto que las actividades que ambos plantean son bastante complicadas para que estudiantes de Primaria las realicen de manera independiente sin ayuda de un adulto (padres o docente). Esto significa que el profesor, antes de llevarlas a cabo, deberá conocer cuál es la competencia digital de sus alumnos con el fin de anticipar las ayudas necesarias. Asimismo, deberá evaluar también los recursos con los que cuenta el centro, ya que este tipo de tareas sólo pueden realizarse si el colegio dispone de los medios necesarios para ello. Por lo tanto, estas actividades pueden ser muy motivadoras e interesantes, pero requieren de un análisis previo para determinar las posibilidades reales con las que se cuentan.

Otros géneros textuales distintos a los modelos

Tener acceso a distintos géneros discursivos beneficia a los estudiantes en la medida en que les ayuda a conocer los textos que se emplean en la sociedad de la lengua que aprenden y, por lo tanto, a desenvolverse en ella. La Tabla 12 muestra una lista de textos escritos que se han encontrado en cada uno de los manuales y que no constituyen modelos a partir de los que crear un texto escrito.

Tabla 12. Géneros textuales que contienen los manuales con independencia de los modelos

	SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7	UNO, DOS, TRES... ¡YA! 2
TEXTOS DEL MANUAL CON INDEPENDENCIA DE LOS MODELOS	<ul style="list-style-type: none"> • Cómics • Adivinanzas • Canciones • Diálogo • Fábula • Reseña biográfica • Poema • Postal • Artículo enciclopédico • Artículo de revista • Descripciones • Relatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Adivinanzas • Cómics • Chistes • Rimas • Poemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Cómics • Breve historia • Descripciones • Dialogo • Poema 	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Diálogos • Descripciones • Correo electrónico • Chat

En este caso, llama la atención la clara diferencia entre *Superdrago 3*, con 12 géneros discursivos distintos, y los otros tres manuales, con seis cada uno. En el caso de *Colega 3* y *Clan 7*, recordemos que cuentan con 18 y 23 propuestas de composición textual respectivamente, las cuales, con alguna excepción, llevan asociados sus correspondientes modelos escritos. Estos dos manuales, por lo tanto, contienen a lo largo de sus unidades un número de textos alto y variado y no hay cabida para muchos más. Sin embargo, en lo que respecta a *Superdrago 3*, es sorprendente que, a pesar de contener distintos textos a los que el estudiante puede tener acceso, estos no se emplean como modelos en la producción escrita y solo promueve la creación de 10 composiciones (la mayoría a partir de audios). Algo similar ocurre en *Uno, dos, tres... ¡ya! 2*, que, aunque tiene géneros discursivos variados, solo propone una producción textual. Esto quiere decir que estos manuales, aunque no tengan muchas propuestas de composición, sí que contienen textos a partir de los cuales un docente de ELE podría diseñar actividades de redacción y emplearlos como modelos.

Para concluir este análisis comparativo, presentamos a continuación la Tabla 13. En ella se señala, para cada una de las categorías y preguntas analizadas, el manual o manuales que de una manera más eficaz trabajan o recogen ese aspecto. De esta manera se pretende visualizar cuál es el que mejor se ajusta a las orientaciones de los enfoques metodológicos más actuales en materia de ELE para niños y a las consideraciones específicas en la enseñanza de la composición escrita en LE.

Tabla 13. Especificación del manual más eficaz para trabajar la expresión escrita

		SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7	UNO, DOS, TRES... ¡YA!
Genero discursivo				✓	
Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?	--	--	--	--
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién?			✓	
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?			✓	
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál?			✓	

	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?	✓		✓	
Textualización	¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?		✓		
Revisión	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?	--	--	--	--
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto?			✓	
Otros aspectos	¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?			✓	
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?	✓	✓	✓	
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?		✓ ?		
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?		✓	✓	
	Otros textos de la Unidad distintos a los producidos por los alumnos y a los modelos	✓	✓	✓	

De la información de la Tabla 13 se desprende que *Clan 7* es el que mejor trata la expresión escrita en 10 de los 14 aspectos analizados. Por su parte, *Colega 3* es más eficaz para potenciar cinco de ellos, *Superdrago 3*, tres y *Uno, dos, tres... ¡ya! 2*, ninguno. Por lo tanto, *Clan 7* se consolida, finalmente, como el material que mejor se adapta a las recomendaciones de los expertos para el desarrollo de la expresión escrita en ELE en Primaria.

6. CONCLUSIONES

6.1. Revisión de preguntas e hipótesis iniciales

El análisis individual y comparativo de las actividades de composición textual propuestas en cuatro manuales de ELE dirigidos a estudiantes de Primaria con un nivel A2.1 de español del MCER nos ha servido para investigar el tratamiento de la expresión escrita en algunos de los principales materiales didácticos que podemos encontrar actualmente en el mercado y obtener una serie de conclusiones al respecto. A pesar de que los estudios sobre análisis de manuales son frecuentes, el que hemos presentado aquí ofrece la novedad de aplicarse a un aprendizaje muy específico como es el de ELE para niños, para el que no existen hasta al momento valoraciones similares, a pesar de la creciente demanda de este tipo de enseñanza.

Este estudio partía de dos preguntas de investigación y varias hipótesis. En la primera pregunta nos cuestionábamos cuál era el tratamiento didáctico de la expresión escrita en los manuales de A2.1 de ELE para alumnos de Primaria, y establecíamos 3 hipótesis al respecto.

Hipótesis 1

La primera hipótesis predecía que todas unidades de los manuales tendrían una sección específica para trabajar la expresión escrita en la que se favorecería la producción de distintos y variados géneros textuales. Es decir, se esperaba que en las propuestas didácticas de ELE para niños, tal y como ocurre en muchas para adultos, hubiera un apartado concreto para practicar la redacción de textos y, además, en cada una de ellas se trabajaría un género diferente: carta, noticia, canción...El análisis realizado pone de manifiesto que solo *Colega 3* tiene una sección con estas características, una en el cuaderno de actividades (que propone la creación de un correo electrónico en todas las unidades) y otra en el libro del alumno (que se corresponde con un proyecto en el que los estudiantes practican los contenidos aprendidos y cuyo producto final es un texto). Pero, además de esta sección, también existen otras actividades, intercaladas entre el resto de tareas, que no se presentan de una manera uniforme a lo largo del manual. Esto es lo que ocurre en toda la propuesta didáctica de *Clan 7* y *Superdrago 3*. En ellos, las tareas de redacción aparecen indistintamente sin un apartado concreto para expresión escrita. En estos casos, estas propuestas se presentan en cualquier momento, apartado o lección para trabajar por escrito los contenidos que previamente se han practicado oralmente (comprensión/expresión) o para tratar temas relacionados con la cultura española.

Por otro lado, en lo que respecta a la variedad, *Superdrago 3* y *Uno, dos tres... ¡ya! 2* no presentan diversidad textual. Sin embargo, *Colega 3* y *Clan 7* sí que promueven la creación géneros variados, aunque no lo hacen de la manera en la que se predecía, que era a través de la realización de uno nuevo en cada unidad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que, aunque existe variedad, no se promueve la realización de un género diferente en cada unidad y, además, solo uno de los manuales tiene una sección específica para trabajar la expresión escrita, podemos afirmar que la hipótesis 1 queda parcialmente confirmada.

Hipótesis 2

La segunda hipótesis pronosticaba una mayor atención a los procesos de planificación y textualización que a los de revisión. Al respecto, cada uno de los manuales trata de diferente manera los aspectos relacionados con la planificación y textualización, dando más o menos relevancia a unas consideraciones u orientaciones que a otras, pero siempre teniéndolas en cuenta en cierta medida. No ocurre lo mismo con los procesos de revisión, los cuales no se contemplan en ninguno de los materiales evaluados, aunque sí que aparecen indicaciones sobre la socialización. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis 2.

Hipótesis 3

La tercera hipótesis suponía que las tareas planteadas en los manuales tendrían en cuenta las consideraciones específicas de la enseñanza de la composición escrita en lengua extranjera a niños. En este sentido, aunque lo hacen de diferente manera y prestando más atención a unas que a otras, las actividades de producción textual de *Clan 7*, *Colega 3* y *Superdrago 3* incorporan estas orientaciones. *Clan 7* es el que más se ajusta a ellas, después *Colega 3* y finalmente *Superdrago 3*. El caso de *Uno, dos, tres... ¡ya! 2* es especial, ya que su análisis ha puesto de manifiesto un hecho con el que no contábamos cuando comenzamos esta investigación, que era la posibilidad de que hubiera algún material que no promoviera una destreza tan importante para el aprendizaje de una lengua como es la expresión escrita. En consecuencia, la hipótesis 3, puesto que no todos los manuales tienen en cuenta las consideraciones específicas que favorecen el desarrollo de la expresión escrita en ELE a niños, queda parcialmente confirmada.

Hasta aquí hemos verificados las hipótesis correspondientes a la primera pregunta de investigación. Continuamos con la segunda, la cual examinaba la existencia de correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en los manuales para niños. Nuestra hipótesis de partida (hipótesis 4) decía que los

géneros discursivos propuestos en los manuales de ELE dirigidos al público infantil se corresponderían parcialmente con los que aparecen en el PCIC para el nivel A2.

Del estudio realizado, y de los resultados obtenidos, se deriva que, del total de los géneros discursivos encontrados en los cuatro manuales, nueve de ellos sí se corresponden con géneros que aparecen en el nivel A2 o anterior del PCIC (carta, noticia, correo electrónico, carta restaurante y menú, biografía breve, cuento/historia y receta de cocina), pero otros 7 no (texto expositivo, descripción, póster/mural, diálogo, canción, comic o tebeo y relato). Se confirma, por lo tanto, la última de las hipótesis, la cual suponía que las directrices del PCIC se dirigen a la enseñanza de adultos, y no son 100% útiles cuando de enseñanza a niños se trata.

Al respecto, destacamos que la mayoría de los géneros discursivos que promueven los manuales para estudiantes de temprana edad, y que no se recogen en el PCIC, están estrechamente vinculados con las características particulares del público infantil y sus intereses. Nos referimos, por ejemplo, a las canciones, que son un recurso esencial en la enseñanza durante la etapa de educación Primaria. O a los cómics y tebeos, que también suelen relacionarse con los niños por la gran cantidad de imágenes que contienen. Otros ejemplos son los relatos, que permiten a los estudiantes contar sus experiencias, lo cual es muy motivante para ellos. O los pósteres, que son muy empleados en la enseñanza de idiomas y otras materias por sus colaborativas.

6.2. Reflexión crítica e implicaciones pedagógicas

Como señalábamos en la introducción, el objetivo de este trabajo es conocer el tratamiento didáctico de la expresión escrita en distintos manuales de español para niños y comprobar la correspondencia entre los géneros textuales propuestos y los señalados por PCIC. Para ello se ha diseñado una plantilla de evaluación con distintas categorías y preguntas basadas en la bibliografía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras, de ELE y de la expresión escrita a niños. Asimismo, dicha plantilla nos ha servido para realizar un análisis detallado y riguroso.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto el grado en que cada manual tiene en cuenta las consideraciones más actuales sobre la enseñanza de la expresión escrita en ELE a estudiantes de Primaria. Hemos comprobado cómo *Clan 7* presentaba un mayor porcentaje de actividades que tienen presentes esas orientaciones, así como un mayor número y más variado de propuestas de producción textual. Lo cual le hace ser, aparentemente, el manual más recomendable para el trabajo de esta destreza. Sin embargo, la mayor o menor eficacia

de un manual en el desarrollo de la expresión escrita depende también de la modalidad de enseñanza en la que se emplee. Desde nuestra experiencia en el ámbito de la enseñanza de ELE a niños, debido al elevado número de actividades de producción textual que promueve y su dificultad, aconsejamos el uso de *Clan 7* en colegios bilingües o de inmersión en los que los estudiantes aprenden otras materias en español. Por el contrario, en escuelas o academias en las que los estudiantes reciben un número determinado de horas de castellano a la semana (de dos a cuatro) y, por lo tanto, están en contacto menos tiempo con el idioma extranjero, este material resultaría complicado y podría llegar a ser abrumador por tener tantas actividades de redacción. Para estos casos, a pesar de no haber sido los manuales mejor valorados en esta investigación, nosotros recomendamos el empleo de *Colega 3* o *Superdrago 3*, los cuales tienen un número más reducido de composiciones que se ajusta más a las posibilidades reales de una enseñanza de este tipo.

A la hora de seleccionar un manual para emplear en el aula de ELE de primaria y decidir cuál es el más adecuado, además del tipo de enseñanza, también podrían tenerse en cuenta los contenidos que se trabajan en las actividades de producción escrita. A pesar de no ser un aspecto recogido en la plantilla de valoración, del análisis de los manuales se desprende una información de gran valor para docentes que puede serles de ayuda a la hora de escoger manuales para su clase. Mientras que en *Clan 7* y *Superdrago 3*, a través de las actividades de composición escrita, se practica el vocabulario y las estructuras gramaticales (contenido léxico y gramatical) de la unidad, en *Colega 3*, este tipo de tareas, también sirven para acercar a los estudiantes a aspectos culturales. Así, mientras que *Clan 7* o *Superdrago 3* proponen la descripción de un monstruo o la creación de un mural de un animal, *Colega 3* anima a buscar información sobre recetas hispanas y escribirlas, o sobre un artista español (pintor, músico, escritor) para crear un poster. Por lo tanto, si lo que se quiere es favorecer el aprendizaje de aspectos culturales a través de los textos, el manual más adecuado sería *Colega 3*.

Además de esto, debemos tener siempre presente que los materiales que se emplean en el aula de ELE son un recurso y deben entenderse como una guía para el docente. Los manuales analizados contienen propuestas e ideas que no son, para nada, inamovibles. Por eso, es el profesor el que tiene la última palabra sobre cómo realizar las actividades de composición escrita en el aula. Es decir, debe valorar las indicaciones de los materiales y desarrollarlas según su criterio, añadiendo o modificando lo que sea necesario. Al respecto, con independencia de las actividades de producción textual que propongan y las diferencias en el tratamiento de la composición escrita, hemos confirmado que todos los manuales

contienen numerosos y variados textos a partir de los que poder trabajar distintas destrezas, incluida la expresión escrita. Lo que significa que son igualmente válidos para fomentar y trabajar la producción textual. Será el profesor quién valore las posibilidades de cada uno de ellos y decida si quiere un manual con especificaciones sobre lo que hacer en cada momento o si prefiere tener libertad para ser él mismo quien tome las decisiones en cuanto a las actividades de planificación, textualización y revisión, así como del tipo de agrupamiento y otros aspectos.

A nivel pedagógico, este estudio pretende servir como guía o herramienta de ayuda y consulta a los profesores de ELE de Primaria de dos formas distintas. Por un lado, informa al docente sobre cómo deben ser las actividades de expresión escrita en la clase de ELE y qué deben incluir para conseguir un óptimo aprovechamiento de las mismas y la máxima implicación de los estudiantes, que en este caso son niños. El conocimiento de estas recomendaciones, junto con la plantilla de valoración, le servirá como instrumento para evaluar cualquier actividad de composición, reconocer sus puntos fuertes y débiles y a partir de ahí poder tomar las decisiones que considere oportunas. Por otro lado, ofrece también una clasificación de géneros textuales aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE dirigida a niños que será de gran utilidad a la hora de planificar esta destreza a lo largo del curso. Debemos tener presente que cuando se enseña español como lengua extranjera a estudiantes de Primaria, no todos los docentes siguen un manual. Y, aun siguiéndolo, siempre pueden, y deben, completarlo con actividades extra diseñadas por ellos mismos. La clasificación que ofrecemos en este trabajo no solo proporciona ideas sobre distintos textos a producir, sino también de los distintos propósitos de los mismos. Gracias a ella, los profesores cuentan con una buena herramienta para variar tanto los géneros discursivos como las finalidades con que se escriben.

6.3. Limitaciones y posibles futuras investigaciones

Una de las limitaciones más importantes con la que nos hemos encontrado durante la realización de este estudio ha sido el análisis de las actividades de composición en el manual *Uno, dos, tres... ¡ya!* 2. La existencia de solo una propuesta de producción textual dificultó en gran medida su comparación con otros materiales debido a que para todos los aspectos estudiados obtenía porcentajes del 100% de respuestas afirmativas o negativas. Es por ello por lo que finalmente se decidió excluirlo de la comparativa.

Por otro lado, una vez realizada esta investigación, pensamos que la plantilla de evaluación creada para llevar a cabo el análisis del corpus de investigación cumple su

función con efectividad y es aplicable a cualquier manual de ELE si lo que se pretende es valorar el tratamiento de la expresión escrita en él. Sin embargo, las categorías y preguntas de análisis que la conforman podrían perfeccionarse y pulirse a través de entrevistas o encuestas a profesores de ELE de centros de educación Primaria. Estos profesionales, por su experiencia, conocen bien el tipo de actividades previas, dinámicas, ayudas... que mejor se adaptan a las características de los niños, que más motivan o que más éxito suelen tener. Por eso, podrían aportar ideas valiosas para refinar las preguntas de análisis, incluir otras consideraciones importantes a la hora de llevar a cabo actividades de composición u omitir alguna de las propuestas por no considerarse relevantes.

Por último, en este estudio, nos hemos centrado en el análisis de manuales de ELE destinados a niños de nivel A2.1 del MCER, el cual constituye solo una parte del nivel A2. Hemos comparado los géneros discursivos de este manual con los propuestos por el PCIC comprobando que algunos coinciden y otros no. Sin embargo, para obtener resultados más precisos al respecto debería tenerse en cuenta el planteamiento que los materiales de ELE hacen de todo el nivel A2. Por ello, para futuras investigaciones sería interesante analizar el tratamiento de la expresión escrita en los manuales de A2.1 y A2.2 a fin de tener una visión global y completa de este nivel.

Asimismo, estudios posteriores podrían incluir también el análisis del nivel A1, para examinar así las diferencias en el tratamiento de la composición escrita en A1 y A2 y observar la evolución y complejidad de las actividades propuestas.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Manuales de ELE para alumnos de Primaria

- Beutelspacher, B. (2007). *¡Vamos al cole!* Barcelona: Difusión.
- Caparrós Torres, C. y Burnham, C. (2011). *Superdrago 3. Curso de español para niños*. Madrid: SGEL.
- Gago, I., Garrido, M.M., Rodríguez, M.R. y Valero, P. (2014). *Clan 7 con ¡Hola amigos! 3*. Madrid: Edinumen.
- Fritzler, M., Lara, F. y Reis, D. (2016). *Lola y Leo 1. Curso de español para niños*. Barcelona: Difusión.
- Hortelano, M.L. y González, E. (2011). *Colega 3. Curso de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Hortelano, M. L., y González, E. (2005). *La Pandilla*. Madrid: Edelsa.
- Lagartos Rodríguez, M. L. Martín Herrera M.I. y Rebollo Ramos, A. (1998). *Entre amigos*. Curso de español para niños. Madrid: SGEL.
- Palomino, M. A. (2011). *Uno, dos, tres... ¡ya! 2*. Madrid: En Clave ELE.

7.2. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (1957). *Español para extranjeros*. Madrid: Aguilar.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10º ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Bohórquez Rodríguez, E. y János Gimnázium, B. (2014). Clan 7 con ¡Hola, amigos! *MarcoELE*, 18, 1-6. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/18/resena-bohorquez-clan7.pdf>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martínez Laínes, A.M., Milián, M., Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., Santamaría, J., Utset, M., Vilà y Santausana, M. y Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cantero Castillo, N. P. (2011). El desarrollo de la expresión escrita en Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-8. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/NATIVIDAD DEL PILAR CANTERO CASTILLO 2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/NATIVIDAD_DEL_PILAR_CANTERO_CASTILLO_2.pdf)

- Carrete Ortega, M. (2014). *La comprensión auditiva en los manuales de ELE para niños*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-31-mireiacarreteortega.pdf?documentId=0901e72b81b4476b>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela. La expresión escrita en el aula de E/LE*, 46, 75-101.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. En L. Miquel y N.Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp.47-66). Madrid: Fundación Actilibre.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gallardo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 971-939). Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2008) Una metodología para trabajar con los géneros discursivos. En P. Salaburu Etxeberria y I. Ugarteburu Gastañares (Argit.). *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa. Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología* (pp. 9- 24). Leioa, Bizkaia. Recuperado de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany_LIBURUAehuei08-02.pdf?sequence=1
- Cassany D. y Sanz, G. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corredor Romero, A. L. (2008). Análisis del proceso de escritura en los manuales de E/LE. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_03Corredor.pdf?documentId=0901e72b80e1f0a8
- Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S.y Sánchez Abchi, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas: De Boeck.

- Esteve, O. (2013). Enseñar la producción escrita. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 370- 402). Valencia: Portal Education.
- Eusebio Hermira, S. (1996). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro, Ciudad Real. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf
- Ferrer Suso, A. (2011). *La coeducación en los métodos de ele para niñas y niños. un estudio sobre sexismo en tres manuales*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22942/1/Albert%20Ferrer_La_coeducaci%C3%B3n_en_manuales_de_ELE_para_ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os.%20Un%20estudio%20sobre%20sexismo%20en%20tres%20manuales.%20revisat.pdf
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 363-387.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- García Parejo, I. (1998). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. *Carabela. La expresión escrita en el aula de E/LE*, 46, 23-42. Madrid: SGEL.
- Guasch, O. (2000). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 301-329). Madrid: Síntesis.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom language acquisition. *Journal of Second Language Writing* 11 (4), 329-350. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374302000917>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Manchón, R.M. (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE Introducción. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4

- Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave*. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martínez López, M.A., Poch, A. y Pedrosa, M. (2004). El proceso de aprendizaje de la escritura no termina en el primer ciclo. En F. López Rodríguez (Dir.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp.81-89). Barcelona: Graó.
- Moya, A.J., Albentosa J.I. y Jiménez, M.A. (2003). La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. En J.A. Moya y J.I. Albentosa (Coords.), *La enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil* (pp. 11-41). Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Puig Soler, F. (2007). El proyecto Dialang. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0076.pdf
- Ortiz Rodríguez, C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona, Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21168/1/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20expresi%C3%B3n%20escrita.pdf>
- Rodríguez Paz, L. (1998). La expresión escrita en la clase de E/LE. *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela, Galicia. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf
- Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20 (4), 617-648.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentina Jiménez, F., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., & Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México D.C.: Instituto nacional para la evaluación de la educación. Recuperado de <http://www.oei.es/pdf2/expresion-escrita-alumnos-primaria-mexico.pdf>
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Álvarez (Ed.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (pp. 57-72). Madrid: Visor-Aprendizaje/ MEC.

Zayas, E. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 63-85. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a03&titulo=Los%20g%20neros%20discursivos%20y%20la%20enseñanza%20de%20la%20composici%20n%20escrita

8. APÉNDICES

Apéndice 1. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Superdrago 3*

MANUAL: Superdrago 3. Curso de español para niños

MATERIALES: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP)

MANUAL: Superdrago 3. Curso de español para niños											
MATERIALES: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP)											
		Unidad 0	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Unidad 9
Genero discursivo (Seleccionar de la lista) ⁶	LA	--	Descripción (monstruo) (Pág. 8)	--	--	--	--	--	--	--	--
	CA	--	Descripción (un helado) (Pág. 6)	Descripción (animal extraño) (Pág. 12)	--	Descripción (dos animales) (Pág. 21)	Carta (Pág. 27)	--	--	--	Carta de restaurante (Pág. 53)
	LP	Descripción física (un amigo) (Pág.3)	Descripción (monstruo loco) (Pág. 8)	Cuento y/o Descripción (dragón) (Pág. 12)	Relato (fin de semana) (Pág. 21)				--		--
Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico? (Fiesta, programa de tele...)	LA	No								
	CA		No	No		No	No				Sí. Ayudar a Flo y Mo a escribir el menú de su nuevo restaurante.

⁶ Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro...

	LP	No	No	No	No						
¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? <i>(Un amigo, el alcalde, personaje famoso...)</i>	LA		Sí. Un compañero								
	CA		No	No		No	No se especifica. Se entiende que es un amigo				Sí. El cliente del restaurante
	LP	No	No	No	No						
¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	LA		Escrito no. En audio sí								
	CA		No	Sí		Sí	Sí				No
	LP	Escrito no. En audio sí	Escrito no. En audio sí	No	Escrito no. En audio sí						
¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? <i>(Informar, opinar, agradecer, invitar...)</i>	LA		Sí. Describir un monstruo								
	CA		Sí. Describir un helado	Sí. Describir un animal extraño		Sí. Comparar/ describir dos animales	Sí. Contar/ narrar el verano pasado				Sí. Informar del menú de un restaurante
	LP	Sí. Describir a una persona	Sí. Describir un monstruo	Sí. Contar una historia. Describir un dragón.	Sí. Contar/narrar el fin de semana pasado						
¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? <i>(Realizar esquemas, borradores, anotar)</i>	LA		No								
	CA		Sí. Repaso de sabores de helado y de expresiones sobre gustos	No		No	Se señala que si no hay tiempo suficiente se puede hacer un borrador en clase y				No

	conocimientos previos, buscar información...)							terminar en casa				
		LP	No	Sí. Completar una ficha con datos de un monstruo (nombre, dónde vive, cómo es, qué tiene, qué come)	Sí. Buscar historias de dragones en libros o Internet	Sí. Hacer una lista de actividades que se hicieron el fin de semana. Contar a un compañero lo que hizo antes de escribirlo. Repaso de verbos y vocabulario						
Textualización	¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos? (Gramática, léxico, puntuación, ortografía...)	LA		No se especifica en la propia actividad. Pero se practican contenidos aprendidos en la unidad 1.								

		CA		Sí. De léxico. Se especifica que elijan una palabra de cada categoría (de 3 dadas).	No		No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los adjetivos y las estructuras gramaticales para comparar de la actividad anterior.	Sí. Se señalan los puntos sobre los que se ha de hablar en la carta.				No. Sólo se señala que sean comidas divertidas y diferentes. No hay mucha relación con los contenidos de la unidad.
		LP	No se especifica en la propia actividad. Pero se practican las estructuras y vocabulario que han aparecido en el audio de la introducción .	No se especifica en la propia actividad. Pero se practican las estructuras y vocabulario que ha aparecido a lo largo de la unidad y en modelo.	No	Sí. Verbos en primera persona y en pasado						
Revisión	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? (Autorrevisión, coevaluación...)	LA		No								
		CA		No	No		No	No				No
		LP	No	No	No	No						
		LA		Sí. Por parejas, uno								

	<p>¿Hay actividades que permiten socializar el texto? (Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula...)</p>			lee su descripción y el otro intenta dibujar al monstruo en una hoja (se colorea y se cuelga en el aula)								
		CA		No	Sí. Se leen delante de la clase (si hay tiempo)		Sí. Se leen a la clase y los demás adivinan el animal.	No				Sí. Se leen en voz alta.
		LP	No	Sí Colgar los trabajos en el aula	No	No						
Otros aspectos	<p>¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?</p>	LA		Individual								
		CA		Parejas	Individual		Individual	Individual				Parejas o grupos
		LP	Individual	Parejas	Individual	Individual						
	<p>¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? (CA, EO, CL, EE, INT, MED)⁷</p>	LA		Sí. CA, EO								
		CA		Sí. EO, INT	Sí. CA, INT, CE EO (si hay tiempo para leer)		Sí. EO	No				Sí. EO, IO
		LP	No	Sí. CA, INT	Sí. CA	Sí. EO						
		LA		No								
CA			No	No		No	No				No	

⁷ Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

<p>¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?</p>	<p>LP</p>	<p>No</p>	<p>No</p>	<p>No</p>	<p>No</p>						
<p>¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? <i>(Buscar información, redactar, enviar al destinatario...)</i></p>	<p>LA</p>		<p>No</p>								
	<p>CA</p>		<p>No</p>	<p>No</p>		<p>No</p>	<p>No</p>				<p>No</p>
	<p>LP</p>	<p>No</p>	<p>No</p>	<p>Si. Para buscar información</p>	<p>No</p>						
<p>Otros géneros textuales distintos a los modelos</p>	<p>LA + CA + LP</p>		<p>Canción Cómico</p>	<p>Cómico Adivinanza Relato</p>	<p>Cómico Adivinanza Diálogo</p>	<p>Canción Fábula Descripción Cómico Adivinanza</p>	<p>Descripción Cómico Adivinanza</p>	<p>Reseña biográfica Poema Postal Artículo enciclopédico (el oído) Cómico Adivinanza</p>	<p>Descripción Cómico Adivinanza</p>	<p>Relatos Descripción (primates) Cómico Adivinanza</p>	<p>Artículo (revista) Cómico</p>

Apéndice 2. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Colega 3*

MANUAL: Colega 3. Curso de español lengua extranjera							
MATERIAL: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP)							
		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6
Genero discursivo que se produce (Seleccionar de la lista) ⁸	LA			1. Póster/mural (comida país hispano) (Pág. 27) 2. Proyecto: Receta de cocina en papel + presentación power point (Pág. 33)	1. Texto expositivo (artista/grupo música) (Pág. 36) 2. Proyecto: Canción (rap) (Pág. 43)	Proyecto: Presentación – mural (escritor, pintor O músico español) (Pág. 53)	Proyecto: Descripción (planetas)
	CA	Correo electrónico (Pág. 11)	1. Relato (rutina diaria) (Pág. 15) 2. Correo electrónico (Pág. 21)	1. Receta (Pág. 26) 2. Relato (cómo colaboran en casa) (Pág. 28) 3. Correo electrónico (Pág. 31)	Correo electrónico (Pág. 41)	Correo electrónico (Pág. 51)	Correo electrónico (Pág. 61)
	LP			1. Relato. (Hábitos de comida) (Pág. 37) 2. Relato			

⁸ Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro...

				(Frecuencia de colaboración en casa) (Pág. 41)				
Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico? <i>(Fiesta, programa de tele...)</i>	LA			1. No 2. Sí. Participar en un programa de cocina	1. No 2. No	No	No
		CA	Sí. Buscar un amigo por correo	1. No 2. No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
		LP			1. No 2. No			No
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? <i>(Un amigo, el alcalde, personaje famoso...)</i>	LA			1. No 2. Sí. La clase	1. Sí. La clase 2. Sí. La clase	Sí. La clase	Sí. La clase
		CA	Sí. Un amigo por correo	1. No 2. No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
		LP			1. No 2. No			No
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	LA			1. Sí 2. Sí	1. Sí 2. Sí	Sí	Sí
		CA	Sí	1. Sí. En el LA. 2. Sí	1. Sí (En el LA) 2. Escrito no. En audio sí. 3. Sí	Sí	Sí	Sí
		LP			1. No 2. No			No
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? <i>(Informar, opinar, agradecer, invitar...)</i>	LA			1. Sí. Informar de platos típicos de otros países 2. Sí. Explicar cómo hacer una receta de cocina	1. Exponer a un cantante o grupo musical español 2. Sí. Relatar el fin de semana en forma de rap	Sí. Dar a conocer a un personaje español	Sí. Describir los planetas del sistema solar
		CA	Sí. Presentarse y hablar de sí mismo.	1. Sí. Relatar la rutina diaria	1. Sí Explicar cómo elaborar una receta de cocina	Sí. Informar sobre aspectos relacionados con la música y	Sí. Informar sobre el tiempo y las actividades del fin de	Sí. Informar sobre aspectos relacionados con las vacaciones.

			2. Sí. Informar sobre aspectos relacionados con la casa y rutina diaria	2. Sí. Relatar cómo colabora en las tareas de casa 3. Sí. Informar sobre aspectos relacionados con la comida y las tareas para ayudar en casa	actividades de tiempo libre	semana pasado y su estado de ánimo	
	LP			1. Sí. Comentar hábitos de comida 2. Sí. Comentar la frecuencia de colaboración en las tareas de casa			Sí. Relatar el verano pasado y planes futuros para las vacaciones
<p>¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? <i>(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información...)</i></p>	LA			1. Sí. Buscar información en Internet 2. No	1. Sí. Buscar información sobre el cantante o grupo elegido. 2. Sí. Hacer una lista de las cosas que se van a hacer el fin de semana para incluirlas en el rap	Sí. Buscar en Internet información sobre el personaje elegido	Sí. Buscar en Internet información sobre un planeta
	CA	No	1. Sí Completar una tabla con las horas a las que el alumno y un compañero hacen una serie de actividades 2. No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
	LP				1. No 2. Sí. Completar una tabla con información		

					sobre la frecuencia en la que el alumno y dos compañeros realizan tareas de casa			pasadas y los planes de verano de compañeros de clase
Textualización	<p>¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos? (Gramática, léxico, puntuación, ortografía...)</p>	LA			<p>1. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la lección 2</p> <p>2. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la unidad</p>	<p>1. No. Sólo se comenta que sea similar al modelo</p> <p>2. Sí. Se especifica que se debe utilizar la forma verbal <i>ir a + infinitivo</i></p>	<p>Sí. Hay una lista de preguntas cuya información debe aparecer. Además, se practican los contenidos de la Unidad (por ejemplo, los tiempos verbales en pasado)</p>	<p>No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la unidad</p>

		CA	<p>Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta Unidad y de la pasada, tales como: nombre, edad, de dónde es, dónde vive y con quién, qué idiomas habla, si tiene mascota, lo que le gusta hacer, en qué curso está, cuál es su asignatura preferida, el nombre de su mejor amigo y lo que hace los fines de semana.</p>	<p>1. Sí. Se especifica que hay que utilizar bien las formas verbales de primera y tercera persona. Además, se practican los contenidos de la lección 1.</p> <p>2. Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: dónde está su casa y cómo es, y su rutina diaria.</p>	<p>1. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la lección 1.</p> <p>2. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la lección 3.</p> <p>3. Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: dónde comen entre semana, cuál es su comida preferida y que tareas hacen para ayudar en casa.</p>	<p>Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: instrumentos que saben tocar, gustos musicales, lo que hacen en su tiempo libre y lo que harán el fin de semana.</p>	<p>Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: lo que hicieron el fin de semana pasado, el tiempo que hizo y su estado de ánimo.</p>	<p>Sí. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: cuándo es el último día de colegio y qué van a hacer, dónde estuvieron de vacaciones el verano pasado y dónde irán este año.</p>
--	--	----	--	---	--	--	---	--

		LP			<p>1. Sí. Se especifica que se incluya los horarios a los que desayunan, comen, meriendan y cenan; y los alimentos y platos que suelen tomar en esas comidas.</p> <p>2. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la lección 3</p>			No se especifica en la propia actividad. Pero se practican los contenidos de la lección 3.
Revisión	<p>¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? (Autorrevisión, coevaluación...)</p>	LA			<p>1. No</p> <p>2. No</p>	<p>1. No</p> <p>2. No</p>	No	No
		CA	No	<p>1. No</p> <p>2. No</p>	<p>1. No</p> <p>2. No</p> <p>3. No</p>	No	No	No
		LP			<p>1. No</p> <p>2. No</p>			No
	<p>¿Hay actividades que permiten socializar el texto? (Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula...)</p>	LA			<p>1. No</p> <p>2. Sí. Se exponen en clase las presentaciones (ppt). Se crea un libro con todas las recetas escritas en papel.</p>	<p>1. Sí. Se leen los textos a la clase.</p> <p>2. Sí. Se representa el rap en clase.</p>	Sí. Los murales se presentan y exponen a la clase	Sí. Con todos los textos se crea un mural colectivo.
		CA	No	<p>1. No</p> <p>2. No</p>	<p>1. No</p> <p>2. No</p> <p>3. No</p>	No	No	No
		LP			<p>1. No</p> <p>2. No</p>			No

Otros aspectos	¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?	LA			1. No se especifica 2. Individual o en grupos	1. Individual 2. En grupo	Individual o en grupos	En grupos
		CA	Individual	1. Individual 2. Individual	1. Individual 2. Individual 3. Individual	Individual	Individual	Individual
		LP			1. Individual 2. Individual			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? (CA, EO, CL, EE, INT, MED) ⁹	LA			1. Sí. CL 2. Sí. EO, INT	1. Sí. CL, EO 2. Sí. EO, INT	Sí. EO, INT, CL	Sí. EO, INT, CL
		CA	Sí. CL	1. Sí. INT 2. Sí. CL	1. Sí. CL 2. Sí. CA 3. Sí. CL	Sí. CL	Sí. CL	Sí. CL
		LP			1. No 2. Sí. INT			Sí. INT
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	LA			1. No 2. Sí. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	1. No 2. Sí. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	Sí. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	Sí. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.
		CA	No	1. No 2. No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
		LP			1. No 2. No			
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?	LA			1. Sí. Para buscar información en Internet. 2. Sí. Para elaborar el power point	1. Sí. Para buscar información. 2. No	Sí. Para buscar información del personaje elegido en Internet.	Sí. Para buscar información sobre los planetas en Internet.

⁹ Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	<i>(Buscar información, redactar, enviar al destinatario...)</i>	CA	No	1. No 2. No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
		LP			1. No 2. No			
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	LA + CA + LP	Canción Adivinanza Chiste Cómico	Canción Adivinanza Chiste Cómico	Canción Adivinanza Chiste Cómico	Canciones Adivinanza Chiste Cómico Poemas Rima	Canción Adivinanza Chiste Cómico Poemas	Canción Adivinanza Chiste Cómico

Apéndice 3. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3*

MANUAL: Clan 7 con ¡Hola amigos! 3										
MATERIALES: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP), Tablero digital del CD-ROM (CD)										
		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Unidad 9
Genero discursivo (Seleccionar de la lista) ¹⁰	LA	1. Descripción personal (presentación personal) (Pág. 7) 2. Correo electrónico (Pág. 9)	1. Relato (rutina diaria de la mañana) (Pág. 15) 2. Poster rutina diaria (Pág. 17)	---	---	Conversación de Chat (móvil) (Pág. 40)	Descripción animal (póster) (Pág. 49)	Entrada de blog (opinión) (Pág. 55)	1. Noticia (Pág. 63) 2. Biografía (personaje famoso) (Pág. 65)	--
	CA	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	LP		Diálogo (rutina diaria) (pregunta-respuesta) (Pág. 27)	1. Relato (“¿qué he comido hoy?”) (Pág. 33) 2. Cómic (escenas comedor colegio)	1. Diálogo (a partir de tarjetas de vocabulario) (Pág. 39)	Relato (aficiones y tiempo libre) (Pág. 49)	1. Descripción animal (mural con un mapamundi) (Pág. 55) 2.	Mural (deterioro medioambiental y consejos) (Pág. 65)	1. Texto expositivo (invento) (Pág. 75)	Presentación PowerPoint (lugar natural hispano) (Pág. 81)

¹⁰ Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro...

				(viñetas y bocadillos) (Pág. 35)			Descripción (Minidiccionario animales) (Pág. 57) 3. Descripción mascota (mural) (Pág. 59)				
	CD		Relato (rutina diaria) (Juego 2)		Mural digital (Guanajuato) (juego 12)		Mural digital. Oso pardo (Juego 20)				
Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico? <i>(Fiesta, programa de tele...)</i>	LA	1. No 2. No	1. No 2. No		No	No	No	1. No 2. No		
		CA									
		LP		1. No	1. No 2. No	No	No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
		CD		No		No		No			
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? <i>(Un amigo, el alcalde, personaje famoso...)</i>	LA	1. Sí. Los compañeros 2. Sí. Un amigo	1. Sí. Los compañeros 2. Sí. La clase			Sí. La clase	Sí. La clase	No	1. Sí. La clase 2. Sí. La clase	
		CA									
		LP		Sí. La clase	1. No 2. Sí. La clase	Sí. La clase	Sí. La clase	1. No 2. Sí. El propio alumno. 3. Sí. La clase	Sí. La clase	No (se entiende que los compañeros)	Sí. La clase
		CD		No		No		No			
	LA	1. Sí 2. Sí	1. Sí 2. Sí			Sí	Sí	Sí	1. Sí 2. Sí		

¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	CA									
	LP		Sí	1. Sí 2. Sí	Sí	Sí	1. Sí 2. Sí 3. Sí	Sí	Sí	Sí
	CD		Sí		Sí					
¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? <i>(Informar, opinar, agradecer, invitar...)</i>	LA	1. Sí. Presentarse 2. Sí. Presentar a amigos o compañeros	1. Sí. Hablar de la rutina diaria 2. Sí. Exponer la rutina diaria			Sí. Proponer una actividad. Establecer una cita	Sí. Describir. Exponer. Expresar gustos	Sí. Dar consejos o soluciones.	1. Sí. Informar 2. Sí. Dar a conocer a personajes famosos	
	CA									
	LP		1. Sí. Realizar preguntas para obtener información de unas determinadas acciones	1. Sí. Contar lo que han comido 2. No (el propósito es practicar)	2. No (el propósito es practicar) (preguntar y responder sobre la ubicación de un lugar)	Sí. Relatar/ contar gustos y preferencias.	1. Sí. Describir animales 2. Sí. Describir animales para crear un diccionario 3. Sí. Describir una mascota	1. Si. Dar consejos	Sí. Exponer un invento	Si. Presentar un lugar natural hispano
	CD		Sí. Contar acciones cotidianas		Sí. Describir/ Dar a conocer Guanajuato y su ubicación		Sí. Exponer/ describir al oso pardo			
¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?	LA	1. No 2. Sí. Activación de ctos. previos sobre las	1. No 2. No			Sí. Repaso de vocabulario de actividades de tiempo libre. Repaso de las	Sí. Activación de ctos. previos: concepto y ejemplos de	Sí. Activación ctos. previos sobre blogs (qué son,	1. Sí. Buscar noticias en periódicos o Internet.	

	<i>(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información...)</i>		partes y estructura de un correo electrónico.				estructuras gramaticales de la sesión.	animales en peligro de extinción. Buscar información en Internet del animal elegido para el póster.	cuáles conocen...).	2. No	
		CA									
		LP		No	1. No 2. No		No	1. No 2. No 3. No	Sí. Buscar información e imágenes en prensa escrita o Internet (deterioro medioambiental)	No	Sí. Buscar información en Internet de lugares naturales de países hispanos
		CD	Sí. Repaso de vocabulario de acciones cotidianas completando de forma esquemática la rutina de Manuel		Sí. Repaso de léxico habitual de visitas turísticas		Sí. Repaso de léxico sobre rasgos descriptivos de un animal, accidentes geográficos, verbos de descripción, adjetivos de carácter y alimentos.				

Textualización	<p>¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos? (Gramática, léxico, puntuación, ortografía...)</p>	LA	1 y 2. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión (1) o la unidad (2)	1 y 2. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión (1) o la unidad (2)			<p>Sí. Hay una lista de posibles preguntas y respuestas a incluir. Además, se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad.</p>	<p>No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad.</p>	<p>No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.</p>	<p>1. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad.</p> <p>2. Sí. Hay preguntas cuya respuesta debe incluirse (¿Cómo se llama?, ¿De dónde es?)</p>	
		CA									

		LP		<p>1. No (se dice que sea similar al modelo)</p>	<p>1. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.</p> <p>2. Sí. Incluir deseos y expresiones para pedir y pasar objetos de la mesa.</p>	<p>Sí. Se especifica que empleen los contenidos dados a lo largo de la unidad</p>	<p>Sí. Incluir expresiones que indiquen gustos y preferencias (igual que el modelo)</p>	<p>1. No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.</p> <p>2. Sí. Se especifica que hay que incluir vocabulario de la unidad</p> <p>3. Sí. Hay que incluir vocabulario y expresiones aprendidas relacionadas con el hábitat, características, comida y cuidados de una mascota</p>	<p>No se especifica en la propia actividad. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.</p>	<p>1. No. Se menciona que se incluya información sobre el inventor, el invento y su opinión sobre la importancia de los mismos.</p>	No
		CD		<p>Sí. Hay que incluir lo practicado en el juego de la rutina de Manuel.</p>		<p>Sí. Hay que incluir la información escuchada y leída en el juego anterior</p>		<p>Sí. Hay que incluir la información escuchada y leída en el juego anterior</p>			

Revisión	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? <i>(Autorrevisión, coevaluación...)</i>	LA	1. No 2. No	1. No 2. No			No	No	No	1. No 2. No		
		CA										
		LP		No	1. No 2. No	No	No	1. No 2. No 3. No	No	No	No	No
		CD		No		No		No				
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? <i>(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula...)</i>	LA	1. Sí. Se cuentan primero a un compañero y después a toda la clase. 2. Sí. Se cuelgan por la clase. Los alumnos pasean por ella para leerlos.	1. Sí. Se leen de forma voluntaria en gran grupo 2. Sí. Se presentan a la clase y se cuelgan en las paredes unos días.			Sí. Se representan las conversaciones por parejas en frente de la clase. Se cuelgan las creaciones en las paredes del aula.	Sí. Se exponen los pósteres en clase.	Sí. Se leen a la clase de manera voluntaria. Se exponen los trabajos en el aula.	1. Sí. Se leen al grupo de manera voluntaria. Se crea un mural con estructura de periódico con las noticias. 2. Sí. Se leen al grupo de manera voluntaria. Se exponen los trabajos en clase	Sí. Se presenta a la clase	
		CA										

		LP		Sí. Se representan por parejas a la clase	1. No 2. Sí. Se presenta a la clase	Sí. Se representan los diálogos a la clase	Sí. Se cuelgan en la pizarra sin nombre y los alumnos adivinan de quién se trata.	1. No se especifica 2. No 3. Sí. Se presentan a la clase	1. Sí. Se exponen los trabajos en clase	No	
		CD		No se especifica . Pero se puede imprimir y exponer.		No se especifica . Pero se puede imprimir y exponer.		No se especifica . Pero se puede imprimir y exponer.			
Otros aspectos	¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?	LA	1. Individual 2. Individual	1. Individual 2. Individual			Parejas	No se especifica	Individual	1. No se especifica 2. Individual	
		CA									
		LP		Parejas	1. Individual 2. Individual	Parejas	Individual	1. No se especifica 2. Individual 3. No se especifica	No se especifica	1. Individual	No se especifica
		CD		No se especifica		No se especifica		No se especifica			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?	LA	1. Sí. CA, CL, EO 2. Sí. CL	1. Sí. CL, EO 2. Sí. CL, EO			Sí. CL, EO, INT	Sí. CL INT (si es actividad colaborativa)	Sí. CA, CL EO	1. Sí CA, CL, EO INT (si es actividad colaborativa) 2. Sí. EO INT (si es actividad colaborativa)	

(CA, EO, CL, EE, INT, MED) ¹¹	CA									
	LP		Sí. EO, INT	1. No 2. Sí. EO	Sí. INT	No	1. Sí. INT (si es actividad colaborativa) 2. No 3. Sí. EO, IO (si es actividad colaborativa)	Sí. INT (si es actividad colaborativa)	1. No	Sí. CL, EO, INT (si es actividad colaborativa)
	CD		Sí. CL		Sí. CA, CL		Sí. CA, CL			
¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	LA	1. No 2. No	1. No 2. Si. Podría considerarse como una actividad final que recoge todo lo aprendido en la unidad.			Sí. Podría considerarse como una actividad final que recoge todo lo aprendido en la unidad.	No	No	1. No 2. No	
	CA									
	LP		No	1. No 2. No	No	No	1. No 2. No 3. No	No	No	No
	CD		No		No		No			
¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?	LA	1. No 2. No	1. No 2. No			No	Sí. Buscar información del animal elegido.	No	1. Sí. Investigar en Internet (noticias) 2. No	
	CA									

¹¹ Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	<i>(Buscar información, redactar, enviar al destinatario...)</i>	LP		No	1. No 2. No	No	No	1. No 2. No 3. No	Sí. Buscar imágenes e información (desastres medioambientales)	No	Sí. Buscar información en Internet de un lugar natural
		CD		Sí. Para redactar		Sí. Para crear el mural		Sí. Para crear el mural			
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	LA + CA + LP	Canción Cómic	Canción Cómic	Canción Cómic	Canción Cómic Breve historia Descripciones (casas, una ciudad)	Canción Cómic Diálogo	Canción Poema Cómic	Canción Cómic	Cómic	Canción Cómic

Apéndice 4. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Uno, dos, tres... ¡ya! 2*

MANUAL: Uno, dos, tres... ¡ya! 2								
MATERIAL: Libro del alumno (LA), Cuaderno de actividades (CA), Libro del profesor (LP)								
		Unidad 1 (Lección 0,1, 2, 3)	Unidad 2 (Lección 4, 5, 6)	Unidad 3 (Lección 7, 8, 9)	Unidad 4 (Lección 10, 11, 12)	Unidad 5 (Lección 13, 14, 15)	Unidad 6 (Lección 16, 17, 18)	
Genero discursivo (Seleccionar de la lista) ¹²	LA	--	--	¿¿Menú?? (Pág. 23)	--	--	--	
	CA	--	--	--	--	--	--	
	LP	--	--	--	--	--	--	
Planificación	¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico? <i>(Fiesta, programa de tele...)</i>	LA		No				
		CA						
		LP						
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? <i>(Un amigo, el alcalde, personaje famoso...)</i>	LA			Sí. Los compañeros			
		CA						
		LP						
	LA			Sí				

¹² Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro...

	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	CA						
		LP						
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? <i>(Informar, opinar, agradecer, invitar...)</i>	LA			Sí. Describir un menú. Expresar gustos.			
		CA						
		LP						
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? <i>(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información...)</i>	LA			No			
		CA						
		LP						
	Textualización	¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos? <i>(Gramática, léxico, puntuación, ortografía...)</i>	LA			No se especifica en la propia actividad. Pero se practica el vocabulario (alimentos) y estructuras gramaticales (qué quieres comer, de primero quiero...) de la lección 7.		
CA								
LP								
Revisión	n	LA			No			
		CA						

	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? <i>(Autorrevisión, coevaluación...)</i>	LP						
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? <i>(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula...)</i>	LA			Sí. Los menús se emplean para jugar en clase. Un alumno sale a la pizarra. Los demás preguntan qué quiere comer y él cuenta su menú.			
		CA						
		LP						
Otros aspectos	¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?	LA			Individual			
		CA						
		LP						
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? <i>(CA, EO, CL, EE, INT, MED)¹³</i>	LA			Sí. EO, INT			
		CA						
		LP						
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	LA			No			
		CA						
		LP						
			LA			No		

¹³ Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? <i>(Buscar información, redactar, enviar al destinatario...)</i>	CA						
		LP						
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	LA + CA + LP	Canción	Canción Diálogo Sencilla descripción (prendas de vestir)	Diálogo Canción	Diálogo Correo electrónico Canción Descripción (barrio)	Canción	Diálogo Canción Chat