

## ESPAÑOL COMO L2: PRÁCTICA PROGRAMADA DE LA ESCRITURA EN NIVEL AVANZADO

MUSE, CECILIA ELENA  
Institución: Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
[cecimuse@hotmail.com](mailto:cecimuse@hotmail.com)

### INTRODUCCION

Este trabajo intenta una reflexión sobre la tarea de la escritura en español como lengua 2 (L2) aplicando una propuesta metodológica en formato adaptado, basada en la técnica “Carpeta de borradores” de Daniel Cassany (1999).

La adaptación se ha realizado para que los principios fundamentales de la técnica sean de utilidad en la práctica de la escritura del español como segunda lengua. La experiencia se concretó dentro de un curso de Lengua Española Avanzada, de nivel universitario, con un grupo de doce extranjeros. El número del grupo muestra es reducido pero posibilitó desplegar las diferentes etapas del procedimiento y realizar las pruebas necesarias. Se aclara que se trata de un trabajo de carácter descriptivo, el cual no pretende arribar a generalizaciones sobre la temática abordada.

Se persigue como objetivo último demostrar que la metodología “Carpeta de borradores” de D. Cassany, utilizada para enseñar a escribir en lengua materna, también puede ser empleada en la enseñanza del español como L2, y que si se cuenta con el seguimiento y la corrección de un docente/tutor se colabora en el reconocimiento y la superación de los errores más frecuentes cometidos en el desarrollo de la escritura.

Es premisa orientadora en esta reflexión que la sucesión de borradores realizados sobre un tema específico hasta llegar a una versión final sufren una marcada disminución en los problemas tanto de superficie del texto (acentuación y ortografía), como en la normativa y en las cuestiones de léxico, cohesión y coherencia.

Cassany en su libro *Construir la escritura*, considera a los borradores como útiles instrumentos didácticos en el proceso de la escritura y que evidencian el desarrollo de las diferentes habilidades comprometidas en la tarea. Asegura que: “Permiten segmentar el proceso completo de composición en distintas fases o etapas, centradas en la elaboración sucesiva de productos intermedios” (154). Otorga a estas producciones intermedias un valor positivo, las cuales dejan al descubierto los distintos trayectos que se realizan en el acto de la composición escrita.

Según Daniel Cassany (*Construir la escritura* 264) la técnica de la *carpeta* proviene de la idea del *portafolio*, y consiste en acumular todos los escritos producidos durante un período establecido (duración de la asignatura, taller o curso) para ser presentados ante el docente con el fin de ser evaluado en su tarea de composición. Cuando se utiliza la carpeta a pequeña escala (grupos reducidos de alumnos), puede negociarse al principio del curso las condiciones de valoración de los productos escritos y también incentivar el trabajo colaborativo entre pares para que las carpetas sean leídas por los propios compañeros.

En la instancia formativa la técnica sirve tanto para el estudiante como para el docente. En el primer caso se convertirá en un “almacén” de textos propios, de los cuales podrá utilizar ideas o partes para aplicarlas en nuevas circunstancias. En tanto que para el docente la carpeta se convierte en materia prima para futuras investigaciones sobre la tarea de la escritura, ya sea a nivel cognitivo, pragmático o axiomático. También podrá realizar un seguimiento del alumno en sus logros o fracasos y determinar el porqué de las dificultades: “La carpeta (...) se convierte en un espejo y un archivo de (la) actividad escritora, en la que se pueden hacer sucesivos análisis y diagnósticos.” (Cassany 267)

Sobre las ventajas y desventajas de esta técnica Cassany reúne sintéticamente las visiones de diversos autores, que a su vez fueron considerados por Grabe y Kaplan (*Theory & Practice of Writing* 1996 418-420 en Cassany *Construir la escritura* 267).

Las ventajas principales son: 1) La carpeta tiene una mayor validez de contenido porque: se evalúan varios textos del mismo autor; se evalúan textos que han sido producidos en contextos más distendidos que los de un examen, además de haber contado con instancias de revisión y de ayuda externa; y se evalúan los mejores escritos. 2) La carpeta tiene una mayor validez de constructo porque: es formativa; permite la reflexión sobre los textos producidos a lo largo del curso; produce una relación entre la tarea compositiva y la evaluación final; propicia la autoevaluación; responsabiliza al alumno en la elección de sus mejores trabajos; no es competitiva. 3) Con respecto a la tarea de evaluación del docente: permite su uso a lo largo del curso; es complementaria con otras formas de evaluación; permite el acceso de terceros a las producciones realizadas por el alumno.

Las desventajas son: 1) Dificultades que garanticen la fiabilidad de la corrección: exige escalas y baremos complejos, ya que debe atender a una variedad de textos, y demanda la interevaluación realizada por varios docentes para que sea fiable. 2) Su mayor punto débil está en relación con la autenticidad de la autoría del escrito, puesto que cuenta con ayuda externa y pueden consultarse materiales de terceros.

## **APLICACIÓN DE LA TÉCNICA**

### ***Características del grupo y de la asignatura***

La experiencia metodológica se realizó con un grupo de 12 estudiantes extranjeros en su mayoría estadounidenses, de los cuales tres eran varones y nueve mujeres. Todos ellos se encontraban en la Argentina por un intercambio de sus universidades y debían cumplir con un plan de inmersión en la cultura argentina. La asignatura “Lengua Española Avanzada”, de nivel universitario, se dictó durante el término de un trimestre. La clase contó con una dedicación horaria presencial de tres horas semanales y los contenidos curriculares exigían una vasta carga gramatical que debía explicarse y ejercitarse en el aula de manera tradicional. Por ello la propuesta metodológica “innovadora” se realizó como tarea extra-áulica.

El nivel de lengua de los estudiantes presentaba pocas diferencias. De acuerdo con sus currículas de origen habían cursado alrededor de cuatro semestres de español en sus universidades. Donde sí se observaron diferencias fue en su experiencia de mundo, determinada en gran medida, por el nivel socio-económico de sus familias. Esto pudo detectarse en el relato de las diversas costumbres familiares y de los viajes vividos por cada uno de ellos. También profesaban diferentes religiones, desde orientistas a agnósticos, pasando por protestantes, católicos y judíos. Demostraron posiciones antagónicas con respecto a temas de actualidad, adhesiones políticas, consideraciones sobre la guerra, el rol norteamericano en Medio Oriente y el sentimiento de patria.

De los doce alumnos uno solo era originario de Japón y el resto de los Estados Unidos. La edad promedio rondaba los 20 años y se encontraban todavía sin definición de las carreras que continuarían estudiando. La propuesta de esta experiencia metodológica fue consensuada con el grupo en la primera clase.

## **ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO**

### ***Elección de la temática de escritura***

La cátedra realizó cuatro propuestas temáticas de las cuales cada estudiante podía seleccionar una. Los cuatro borradores debían girar alrededor de diferentes aspectos de la temática seleccionada. También se acordó que en todos los casos se consignarían las fuentes bibliográficas utilizadas, ya fuesen libros, revistas, o páginas de Internet.

Para realizar la oferta de las propuestas temáticas se tuvieron en cuenta los siguientes puntos: importancia de los conocimientos previos del alumno; los procesos de indagación y de comparación que iban a ser llevados a cabo por los alumnos; la necesidad de

contextualización de las producciones escritas entre sus pares; la posibilidad de transferencia de experiencias vividas y los intereses y tendencias generacionales.

Las propuestas temáticas fueron: “Viajes, culturas y costumbres”, “El producto cinematográfico: géneros, filmografía, directores”, “Sistemas educativos en las diferentes culturas” y “Problemáticas sociales”.

### ***Presentación de borradores***

La dinámica de entrega de los cuatro borradores fue estipulada en fechas equidistantes para facilitar el trabajo de búsqueda del material sobre el que se tenía que escribir y tuvo fechas límites que fueron respetadas.

### ***Consignas de trabajo para la carpeta de borradores***

Se dejó constancia por escrito del compromiso de trabajo asumido por los alumnos y el docente, bajo el título de “consignas”. Esta modalidad es sobre todo un reaseguro del docente de alumnos extranjeros para evitar confusiones o malas interpretaciones. Ante cualquier duda que se produzca a lo largo del trimestre, al existir un documento pactado y firmado por ambas partes, se puede remitir al estudiante a su relectura y obliga a una toma de conciencia de los puntos debidamente aclarados.

### ***Función de la tutoría***

La tutoría consiste en un encuentro entre tutor y alumno donde se produce un proceso de interacción entre ambos con el fin de solucionar problemas, esclarecer dudas, verbalizar situaciones conflictivas con la temática específica de la asignatura. La tutoría es básicamente una relación de colaboración o ayuda del tutor hacia el alumno, en la cual debe abandonarse el rol tradicional que tiene el docente en la clase, para convertirse en un oyente muy perceptivo de lo que el alumno manifiesta como debilidades o como puntos de vista personales sobre la temática en cuestión. En el caso que se describe en este trabajo la tutoría no alcanzó a cubrir los aspectos que se consideran que deben formar parte de esta práctica, pues la institución no habilitó un tiempo y un espacio apropiados para su ejercicio. De todos modos se llevaron a cabo tutorías informales, siempre de carácter individual con cada uno de los alumnos, dentro de los márgenes horarios del dictado de las clases.

La función de esos encuentros consistió en: la mayoría de los casos volver a los borradores devueltos junto con las listas de control de errores y aclarar dudas con respecto a la corrección o a lo que se pretendía del alumno a partir de alguna observación específica. Escuchar justificaciones, fundamentaciones o puntos de vista sobre la temática abordada, más allá de las correcciones realizadas en el orden sintáctico o de contenido. Comprender las situaciones particulares con respecto al proceso de composición y a las prácticas habituales realizadas en

las universidades de sus países de origen. Orientar sobre sitios web donde se podía encontrar determinado material referido a la temática elegida para los escritos.

Por otra parte la tarea de corrección de los borradores a lo largo del trimestre se realizó desde un rol tutorial y fue por ello que el acercamiento esporádico pero espontáneo de los alumnos pudo asumir, aún de manera informal las características de la tutoría y no la función correctiva de la norma escrita desde un papel despersonalizado.

### ***Listas de control de errores***

Se estableció la confección de las llamadas “listas de control” (Cassany *Reparar la escritura* 79) que resultan un instrumento útil para la corrección minuciosa de los errores en los borradores, también son convenientes para registrar el tipo de error cometido y cuantificar cada uno de los tipos y sus reiteraciones.

Cada borrador fue devuelto junto con una lista de control estandarizada y con un apartado denominado *Observaciones*, donde se pudieron volcar comentarios generales, aportes para la búsqueda de material, valoraciones del trabajo realizado, comentarios de estímulo, o establecimiento de una nueva fecha de entrega en caso de que el alumno avisara de un posible retraso .

El análisis de la totalidad de las listas de control también sirve para el reajuste de las clases teóricas y prácticas de gramática, pues se atiende a la frecuencia de algunos errores comunes que se pueden solucionar con mayor ejercitación o con explicaciones más focalizadas. También genera información sobre las necesidades de cada alumno que pueden ser tenidas en cuenta de manera personalizada con prácticas específicas.

### ***Etapa de revisión***

Entre la primera producción y la segunda, es decir la reescritura, con la tarea intermedia de corrección y apoyo de la tutoría, el alumno realizó la tarea de revisión, que según numerosos autores implica el uso de diferentes procesos cognitivos.

En el caso descrito la etapa de revisión se cumplió en soledad. Cada alumno debió: Releer primero los borradores escritos y corregidos para evaluar lo hecho hasta ese momento. Considerar los posibles cambios. Tomar las decisiones correspondientes para realizar los cambios. Generar el nuevo texto dentro del marco de las pautas de presentación establecidas por la cátedra. El proceso de examinar y revisar lo escrito desde dos puntos de vista diferentes: el contenido y la técnica de composición, posibilitaron la escritura de las conclusiones.

### ***Pautas de presentación para la entrega final de la carpeta***

Las pautas de presentación que se utilizaron para la entrega final de la carpeta comprendieron aspectos sobre el contenido (introducción, desarrollo y conclusiones) y sobre las características formales y de extensión.

### **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

El corpus de trabajo comprendió los cuatro borradores de los doce sujetos y sus respectivas versiones finales, así se llegó a un tamaño aproximado a las 190 carillas de escritura, sobre las que se realizó la agrupación de los errores mediante una codificación que facilitara la tabulación y el análisis.

#### ***Agrupación de los errores***

La tabulación de los errores tanto en los borradores como en las versiones finales de cada uno de los trabajos, exigió una agrupación de acuerdo con los análisis de las problemáticas detectadas. Estas se dividieron en tres grandes grupos:

- ❑ Problemas de acentuación y ortografía
- ❑ Problemas de léxico, de cohesión y coherencia
- ❑ Problemas sintácticos

A su vez cada uno de los grupos contó con una subdivisión en ítemes, que se especificarán en el desarrollo del siguiente punto.

#### ***Análisis de disminución de errores***

El primer análisis de los borradores (B) y de las versiones finales (VF) arrojaron los datos de cantidad de errores cometidos por cada uno de los sujetos en ambas instancias.

Luego se trabajó la distribución de errores de acuerdo con la división en los tres grupos, tanto en B como en las VF. La suma total de los tres grupos dio en los B 1.236 errores, mientras que en las VF, 328 errores.

Para una mayor claridad en el análisis de cada uno de los grupos de problemas y los ítemes que comprenden, se convirtió a porcentaje la disminución de los errores cometidos. De acuerdo con este procedimiento se puede afirmar:

- 1- *Problemas de acentuación y ortografía*: La disminución entre los B y las VF fue entre un 70% y un 80%.
- 2- *Problemas de léxico, de cohesión y coherencia*: Disminuyeron entre los B y las VF de acuerdo con la siguiente escala:
  - entre un 50% y un 70%:
    - Referentes extraviados.
    - Repeticiones.
    - Errores de vocabulario.

- entre un 70% y un 90%:
    - Dificultad semántica en el uso de ser/estar, llevar/traer, haber/deber, haber/estar, haber/tener.
    - Oraciones sin cohesión.
    - Uso de significados incorrectos.
    - Uso indistinto de más/mayor/mucho, bien/bueno, mal/malo, tan/tanto.
  - más de 90%:
    - Uso incorrecto de frases hechas o giros.
- 3- *Problemas sintácticos*: Disminuyeron entre los B y la VF de acuerdo a la siguiente escala:
- entre un 25% y un 50%:
    - Uso incorrecto de la conjunción “y” delante de palabras que comienzan con “i”.
    - Ausencia de verbos.
    - Uso incorrecto de artículos.
    - Falta de concordancia en género.
  - entre un 50% y un 70%:
    - Dificultad en el uso de nexos subordinantes.
    - Artículos determinantes.
    - Falta de concordancia en número.
  - entre un 70% y un 90%:
    - Tiempos verbales incorrectos.
    - Uso incorrecto de preposiciones.
    - Uso incorrecto de adjetivos posesivos.
    - Ausencia de preposición.
    - Ausencia de artículos.
    - Uso incorrecto del “se” reflexivo y del “se” impersonal.
    - Uso incorrecto de pronombres enclíticos.
  - entre un 90% y un 99%:
    - Falta de concordancia sujeto/verbo.
    - Uso incorrecto o ausencia de infinitivo y gerundio.
    - Uso incorrecto de pronombres demostrativos.
  - Disminuyeron un 100%:
    - Dificultad en el uso de nexos coordinantes.
    - Incorrecta ubicación del verbo.
    - Error en frases verbales.
    - Ausencia del “si” condicional.

También en este grupo se observó que:

- Se mantuvo la misma cantidad de errores:
  - Uso confuso de adverbios terminados en –mente: se usa el adjetivo cuando corresponde el adverbio. Uso confuso de adverbios terminados en –mente: se usa el adverbio cuando corresponde el adjetivo.
- Se produjo un aumento del 33%:
  - Uso incorrecto de pronombres personales.

Todo el análisis estadístico realizado arroja que entre los B y las VF hubo una disminución de errores, considerando los tres grupos de problemas, de un 73,47%.

## CONCLUSIONES

El grupo de alumnos realizó en el apartado “Conclusiones” de la versión final, una consideración personal sobre la aplicación de la técnica “Carpeta de borradores”. Los comentarios fueron muy positivos sobre la experiencia realizada, fundamentalmente puede agruparse lo expresado en los siguientes puntos:

- ✓ Se aprenden a corregir los propios errores.
- ✓ Permite profundizar en una temática y ejercitar la escritura en referencia a la elección realizada.
- ✓ Permite conocer un vocabulario específico en relación con el tema seleccionado.
- ✓ Ayuda a escribir en español de una manera más entretenida.
- ✓ Obliga a la lectura sobre la temática elegida en distintas fuentes.
- ✓ Ayuda a planear los escritos y a lograr una mayor fluidez en el lenguaje.
- ✓ Ayuda a expresar en forma escrita las opiniones que se generan sobre el tema.
- ✓ Permite reconocer el propio progreso en referencia a la tarea de escribir.
- ✓ Los beneficios de la técnica se evidencian al terminar el trabajo.

Por último se considera que se han cumplido los objetivos propuestos y se ha verificado la premisa que orientó esta reflexión sobre metodología de la enseñanza de la escritura. La técnica “Carpeta de Borradores” reviste utilidad para la práctica programada de la escritura en la enseñanza del español como L2. Sin duda que el grupo sobre el que se aplique esta propuesta metodológica debe ser de Nivel Avanzado, no se recomienda hacerlo en grupos de Nivel Inicial e Intermedio en el conocimiento de la lengua. Otra característica importante consiste en que el grupo debe ser de tamaño reducido para poder realizar un seguimiento intensivo. Así también se debe considerar la instrumentación de la tutoría, no con carácter esporádico, sino en sesiones establecidas y/u obligatorias, ya que es la instancia donde cada estudiante puede mostrar con más tranquilidad sus debilidades y fortalezas en el proceso de escritura en español como L2.

El desarrollo de este trabajo ha tenido un marcado carácter cuantitativo, lo que abre la posibilidad de ser continuado desde una perspectiva cualitativa, donde el análisis considere los aspectos funcionales de los errores cometidos.

Se espera que esta experiencia contribuya y fomente el desarrollo de nuevas metodologías sobre la enseñanza de la escritura del español como L2, teniéndose en cuenta el crecimiento del estudio de la lengua en el ámbito mundial.

**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Baralo, M. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. 1996 *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. 1996. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. 2000. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de un escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Marsá, F. 1986 *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Viramonte de Ávalos, M. 2000 (comp.) *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Zanón, J. 1986 (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.