

Cómo la escritora o el escritor novel descubre a sus lectores y qué conseguir de ellos: los manuales escolares para Educación Primaria^{1, 2}

How Young Trainee Writers Discover Their Reader, and What 'They Can Get' from Him/Her, in the Written Expression Proposals of Primary Education Textbooks

M. TERESA PUNTÍ JUBANY

Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC)

España

teresa.punti@uvic.cat

(Recibido: 17-06-2022;
aceptado: 24-04-2023)

Resumen. Este artículo se centra en la caracterización y análisis cualitativo de dos de los elementos que dan más pistas sobre el grado de innovación presente en las secuencias de actividades de aprendizaje de la expresión escrita propuestas en los manuales escolares de lengua de Primaria: cómo se acompaña al escritor novel en el proceso de construcción (descubrimiento e identificación) del *destinatario o lector* y de las *intenciones o propósitos* de sus textos según las situaciones comunicativas en que se enmarcan. Para ello se han analizado las actividades de expresión escrita de los manuales de lengua catalana y lengua castellana de tercer y quinto curso de las editoriales Santillana y Barcanova, las más presentes en las escuelas catalanas. Corresponden a títulos publicados con posterioridad al documento curricular *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (2015) y en consonancia con el Decreto 119/2015 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Los resultados revelan que *destinatario* e *intención* tienen poca repercusión en las propuestas, dado que se plantean de forma muy puntual y, cuando se evidencian, se presentan de modo limitado:

un abanico reducido de potenciales lectores sin casi ayudar al escritor novel a descubrir para qué quiere comunicarse con ellos en las situaciones comunicativas planteadas.

Palabras clave: *escritor; lector; intención o propósito comunicativo; enseñanza de la escritura; manual escolar; investigación didáctica.*

Abstract. This article focuses on the characterization and qualitative analysis of two of the elements that give more clues about the degree of innovation present in the sequences of learning activities devoted to written expression proposed in primary school language textbooks: how young trainee writers are accompanied in the process of construction (discovery and identification) of the addressee or reader and of the intentions or purposes of their texts according to the communicative situations in which they take place. In order to do this, the written expression activities of the third and fifth year Catalan and Spanish language textbooks of Santillana and Barcanova publishing houses, the most present in Catalan schools, have been analyzed. They correspond to volumes published after the

¹ Para citar este artículo: Puntí Jubany, M. Teresa (2023). Cómo la escritora o el escritor novel descubre a sus lectores y qué conseguir de ellos: los manuales escolares para Educación Primaria. *Álabe* 28. DOI: 10.25115/alabe28.8494

² En este artículo se utiliza de forma neutra *escritor, lector (conocido, no conocido, coautor, supervisor, filtro, principal, indirecto), destinatario intermedio, compañero, alumno*, etc. en singular o en plural, en representación de todos los géneros.

curricular document *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (2015) and in accordance with Decree 119/2015 of the Department of Education of the *Generalitat de Catalunya*. The results reveal that the recipient and intention have little impact on the proposals, given that they are presented in a very specific way and, when they are evident, they are presented in

a limited way: a reduced range of potential readers almost without helping young writers to discover why they want to communicate in the communicative situations raised.

Keywords: *writer; reader; communicative intention or purpose; teaching writing; textbook; research in language teaching.*

1. Introducción

En determinados contextos escolares, los manuales escolares o libros de texto asumen, de la mano del docente, un protagonismo especial en el planteamiento de las tareas. Su cometido es facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Deben brindar orientación sobre contenidos y rutas de trabajo, simular situaciones que permitan reproducir circunstancias propias de la vida real, motivar al aprendizaje despertando el interés del alumno y evaluar su proceso.

Es ineludible el papel de los recursos y materiales educativos en el trayecto formativo de los aprendices. Su actualización es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tradición, el manual escolar es uno de los más *populares*. Suárez y Suárez (2020, p. 3) lo corroboran diciendo de él que “es la principal herramienta didáctica empleada por los docentes” y, en consecuencia, uno de los llamados a conseguir “una innovación real en su práctica educativa diaria”. Achugar (2018) reconoce su potencial y su especial incidencia en la didáctica de la expresión escrita, mientras que Ferrer (2015) duda de su eficacia en esta disciplina. Defensores y detractores coinciden en que actualmente los manuales escolares están relegados a un segundo plano y que su uso debe situarlos como un recurso más en el contexto educativo.

De acuerdo con estas consideraciones, el presente artículo parte de un estudio que analiza cómo las secuencias de actividades de expresión escrita de manuales escolares para el aprendizaje de la lengua catalana y castellana en Cataluña reflejan la situación retórica y ayudan al aprendiz en su proceso de escritura. En concreto, el foco se dirige hacia cómo se perfila el lector en las propuestas y qué efecto se quiere producir en él según los propósitos o intenciones de los textos.

2. La Relación del Escritor con su Lector y qué quiere ‘conseguir’ de él

La apropiación de la capacidad de expresarse por escrito es un proceso que requiere cierto dominio de los saberes relacionados con el lenguaje, el entorno, el conocimiento del mundo, pero también es un recorrido que el escritor debe aprender a regular y a dirigir. Como actividad productiva precisa que el escritor se adueñe del control de la

tarea, antes y durante su ejecución, y que adquiriera la capacidad de asumir y de realizar los cambios necesarios para alcanzar los objetivos previstos de escritura y de comunicación. Pero todo esto no será posible si no define adecuadamente la situación retórica que dará sentido al texto que debe crear.

2.1. El Lector (o Lectores)

La concreción de la situación retórica que enmarca el contexto comunicativo es la piedra en el zapato de todo escritor y, a su vez, su mejor baza para alcanzar su mayor logro: conseguir generar un texto que responda a sus objetivos comunicativos. Autores como Camps (2003) y Benítez (2004) no dudan en posicionarla en un lugar preeminente del proceso de composición escrita, haciéndose eco de la relevancia del destinatario o lector de sus textos. Consideran que el escritor debe tener en cuenta al lector como un aliado indispensable para el éxito de su escrito. Además de preguntarse qué quiere conseguir con su texto, debe conocer bien a ese destinatario, caracterizarlo o distinguirlo, para así cerciorarse de su rol en la situación retórica. Con esta información el escritor puede decidir a qué dar más importancia en el acto de escribir. Cassany (2007, p. 15), en términos de eficacia comunicativa en un ámbito profesional, el escolar inclusive, propone que el escritor defina bien el perfil de su lector y *descubra* para qué querría leer su texto: ¿Qué le interesa?; ¿qué hará con los datos?; ¿qué información previa tiene sobre el tema y qué mirada proyecta sobre él?; ¿qué habilidades tiene de procesamiento de la información?; ¿conoce los géneros textuales y cómo explorarlos?; ¿cuáles serán sus condiciones de lectura?; ¿dónde lo leerá, cuanto tiempo necesitará para ello?

Estas preguntas, y muchas más, permitirán que el aprendiz de escritor tome conciencia de los múltiples perfiles de su lector. Cassany (2007, p. 19-20) destaca el *lector coautor*, cuando se trata de una autoría compartida (en la escuela, un compañero); el *lector supervisor*, el responsable de dar el visto bueno al escrito de un autor y de decidir si cumple con los requisitos (un compañero y/o un docente); el *lector filtro* (ídem anterior), el responsable de hacer llegar el texto a su *lector principal* y, finalmente, el *lector indirecto* (otros compañeros, etc.), ese lector que sin proponérselo, y sin tener acceso personal al documento, también recibe la información a partir de lo que le han contado sobre él.

Pero el entorno de interacción sociocultural está en constante transformación. Con la aparición de Internet han aflorado nuevos contextos que dan lugar a una nueva realidad comunicativa. La incursión de las tecnologías de la información (TIC) transforma la interacción y los intercambios lingüísticos entre los individuos e, inevitablemente, su proceso de aprendizaje. Se imponen nuevas formas de comunicación. Y se habla de una nueva competencia, la hipertextual, abanderada de una textualidad formada por aspectos lingüísticos, semiológicos y tecnológicos.

Lomas (2015) considera que esta competencia debe tener en cuenta dos grandes transformaciones ineludibles si queremos ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa hoy: nuevos géneros textuales (servicios de mensajería, *fóruns*, *blogs*, *podcast*, Twitter) que permiten interactuar de forma diferente con la audiencia y la hipertextuali-

dad (textos dentro de otros textos, que incluyen imagen, sonido). Galindo (2015) considera que los usuarios deben demostrar la capacidad de entender (leer) y de producir de diferentes maneras. Estas situaciones también favorecen la interactividad entre autor y lector y entre muchos lectores al mismo tiempo, si corresponde. El lector se convierte fácilmente en autor cuando comparte o socializa sus producciones en línea en comunidades virtuales o cuando elabora conocimientos en abierto. Lluch (2018, p.18), en referencia a los *blogs* que los profesores elaboran, actualizan y comparten con sus alumnos, habla de comunidades de lectores fieles y *prosumidores*. Con este último término se permite visualizar el perfil dual de los escritores y lectores en la red: los dos acaban siendo productores (o profesionales o proveedores) y consumidores a la vez. Sobre eso, la misma autora comenta que “los textos dirigidos directamente al usuario buscan su atención con la finalidad de retenerlo e interesarlo por lo que se muestra” (2018, p. 29). ¿Acaso no son condiciones que cualquier texto debe cumplir, sea su soporte impreso o digital?

2.2. Cuando Escribir y Aprender a Escribir tienen Sentido

No cabe duda de que el escritor necesita y colabora con su lector. Cuando un escritor competente se propone elaborar un texto, es consciente del efecto que espera causar en su lector y medirá y dosificará sus intervenciones con el objetivo de evitar obstaculizar la intención que las mueve. Carlino (2004, p. 323) destaca que los escritores expertos “prestan atención no solo al tema sobre el que trabajan, sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia”, y, por lo tanto, planifican y textualizan desde el propósito o intención de sus producciones.

Asegurar la interpretación adecuada de la información por parte del receptor implica que tanto el escritor como su lector compartan conocimientos sobre la escritura, el contexto y del mundo, que a menudo superan el mismo texto. Así, según Conca et al. «el significado potencial de un texto solo se transforma en significado real y comunicativo a través de cada acto verbal, es decir, en las declaraciones y en los textos» y continúan diciendo que “un texto no se termina cuando un emisor lo ha elaborado, sino cuando un receptor lo ha entendido” (2003, p. 288).

Aunando las consideraciones anteriores y adaptando Artigas et al. (1999) y las funciones comunicativas de Jakobson (1984), se pueden construir las siguientes relaciones³ escritor – propósito/s – lector formuladas en clave de acciones del escritor y sus correspondientes repercusiones/ beneficios para el lector:

- Decir a alguien qué pensamos, opinamos sobre alguna cosa para convencerlo, recomendarlo para que lo compre, lo lea, etc.
- Decir a alguien cómo nos sentimos o lo que sentimos para consolarlo, para que nos perdone...
- Jugar con las palabras para emocionar, impactar, sorprender, hacer reír.

³ Se trata de una adaptación propuesta en los materiales de referencia del tema *Enseñar a aprender a escribir* de la asignatura de Didáctica del Lenguaje II del grado de Maestro en Educación Primaria de la UVic-UCC.

- Explicar qué ha pasado, pasó o pasará de verdad a alguien que no lo sabe o no participaba de la situación para que se lo pueda imaginar.
- Explicar qué ha pasado, pasó o pasará en la ficción a alguien que no lo sabe para que se lo pueda imaginar.
- Explicar cómo es, era o será una persona, un animal, una cosa, un hecho, un espacio, un lugar a alguien que no lo ha visto para que se lo pueda imaginar.
- Explicar, enseñar cómo se hace una cosa (manualidad, experimento, etc.) a alguien que no sabe para que lo pueda hacer.
- Explicar alguna cosa para recordarla bien.
- Solicitar, pedir alguna cosa a alguien (asistencia, disculpas, etc.) para que nos la conceda.
- Aprender, saber cosas.

Para que estos propósitos se puedan realizar, y en relación con lo planteado hasta ahora, el proceso de aprendizaje de la composición escrita no puede planificarse sin tener en cuenta situaciones de escritura vinculadas a contextos reales o plausibles y, consecuentemente, relacionadas con el lector y sean, por lo tanto, motivadoras para él y el escritor.

Ruiz Martín (2020, p. 160) destaca acerca de la motivación en los procesos de aprendizaje que es “una predisposición a la acción en una dirección concreta. Hablar de motivación sin tener en cuenta una meta no tiene sentido”. Sus reflexiones coinciden con las de autores como Wahyu (2017) y especialmente con las de Hayes (2012, como se citó en Jarque y Pertusa, 2015, p. 46-47) sobre los factores que ayudan a conformar la apropiación de la escritura en los aprendices. En el nivel de control de la tarea de escribir, el autor incluye la motivación como factor indispensable a lo largo de todo el proceso de composición. Debe acompañar al escritor no solo en la fase inicial de representación de la tarea, sino en la consecución de los objetivos parciales del proceso que lo enfocarán hacia el producto final y a su socialización.

Se impone, pues, que el alumno aprendiz de escritor considere importante el objeto de aprendizaje. La apropiación de este *valor subjetivo* de la tarea u *objeto de aprendizaje* puede ser a raíz de su interés individual sobre lo que debe aprender, a modo de predisposición hacia ello. En este caso, cuando interés y objeto de aprendizaje coinciden, no procede aplicar acciones motivadoras. Pero si nos centramos en el proceso de elaboración de un texto, no se puede pasar por alto ni la complejidad ni la dificultad de la tarea de escribir. Aunque los aprendices manifiesten cierta fascinación por la lengua y el código escrito a través de su conexión con la literatura (cuentos, álbumes ilustrados) y la creación, los indicadores anteriores nos llevan a considerar que la motivación vinculada al aprendizaje de la expresión escrita se dirige, de entrada, hacia un interés *situacional*. Se trata de utilizar recursos que moderen o incidan directamente sobre la dificultad del objeto de aprendizaje para conseguir ser percibidos por el aprendiz como estímulos: contextualizar debidamente la tarea, conectarla con sus intereses, generar curiosidad sobre

el tema, conseguir que el producto final trascienda del aula y del contexto escolar y se socialice. En definitiva, dotarla de utilidad. Este valor instrumental no se asocia a la percepción de la utilidad *per se* de lo que se debe aprender, sino a las consecuencias que se desprenden del hecho de aprenderlo.

El entorno escolar permite y propicia un amplio abanico de posibilidades contextuales de comunicación escrita especialmente motivadoras. Camps (1994, 2000), Fons (1999) y Lluch (2018) entre otros, no dudan en abordar estas posibilidades como oportunidades para que las producciones escritas de los alumnos tengan receptores posibles y, sobre todo reales, aspectos que potencian la socialización del producto final en soporte impreso o digital:

Producción de textos de comunicación real

- *Aprovechando situaciones de escritura real que se pueden producir en la escuela.* Funcionamiento interno: normas de organización, textos para la revista escolar, etc. Relaciones externas: comunicaciones a las familias o a instituciones locales.
- *Aprovechando la escuela para crear situaciones reales de escritura.* En la escuela: proyectos (interdisciplinarios o no) con alumnos de la misma clase, de otros cursos: obras de teatro, resúmenes, compendios de juegos para compañeros, etc. Fuera de la escuela: con alumnos de otros centros, con organismos e instituciones oficiales, medios de comunicación, etc.

Producción de textos bien contextualizados

Se trata de propuestas con destinatario real o no, conocido o no, pero con un propósito definido: producciones posibles, pero en un contexto ficticio. Son una gran oportunidad para planificar propuestas de producción con distintos grados de dificultad. A su vez permiten profundizar en la representación de sus lectores y de los propósitos comunicativos que se persiguen. Pueden tener sentido, también, en un marco interdisciplinario.

Convirtiendo a los compañeros en destinatarios intermedios de los textos

Otra oportunidad, esta vez para ahondar en el trabajo colaborativo (en parejas, en grupos reducidos, en gran grupo), durante todo el proceso (recursivo) de producción o en momentos puntuales (en la representación de la tarea, en la planificación, en la textualización, en la revisión). En este contexto la reflexión metacognitiva necesaria confiere a la figura del lector intermedio una doble posibilidad de trabajar y profundizar en la representación del lector. A su vez, le potencia la capacidad de regular el proceso de elaboración del texto y, en consecuencia, los objetivos de producción y comunicativos de sus textos y de los de sus compañeros.

Estas tres situaciones, a grandes rasgos, son el punto de partida en que docentes, y también los materiales educativos, podrían contextualizar sus propuestas didácticas. Permiten las interacciones o intercambios comunicativos de índole social e institucional o bien interpersonalmente. A nivel interpersonal posibilitan que los aprendices participen en contextos de clara función comunicativa, organizativa y estética o lúdica.

Conscientes de todo este potencial, autores como Camps (2003, 2017), Dolz et al. (2001), y Jolibert y Sraïki (2011), entre otros y acompañados de otros tantos, han trabajado en el concepto y desarrollo de secuencias didácticas para aprender a escribir en primera y segunda lengua. Todas estas propuestas tienen en común los elementos antes citados y su punto de partida son los géneros textuales y su función de acuerdo con la situación retórica y el contexto comunicativo. En cierto modo, se trata de modelos didácticos que responden a buenas prácticas con unas pautas de aplicación fácilmente adaptables a cada contexto escolar (y trascendiéndolo). Permiten desarrollar la expresión escrita de los aprendices de forma contextualizada, sistematizar los contenidos y autorregular los aprendizajes adquiridos. Requieren que los docentes las conozcan para poderlas aplicar y que exploten todo su potencial.

Estas secuencias de actividades responden a un planteamiento didáctico y epistemológico bien fundamentado. García-Azkoaga y Manterola (2016) destacan su *legitimidad*, especialmente porque la selección del género textual que tratan tiene razón de ser y permite ser identificado con propiedad; su *pertinencia*, porque las actividades tienen como objetivo de aprendizaje el trabajo de los conocimientos lingüístico-textuales propios del género y, finalmente, su *solidaridad*, en especial porque las actividades de la secuencia “deben estar relacionadas entre sí para ser consideradas un todo”, (...) y “no deben de ser actividades totalmente dissociadas una de la otra” (2016, p. 48). A su vez las tipifican (2016) así:

(...) se inserta en un proyecto de aula compartido por el profesor y los alumnos, de forma que para su desarrollo es esencial tener en cuenta la producción inicial del alumno del género textual objeto de aprendizaje; esa primera producción es la que guiará el diseño de la SD y nos conducirá hasta la producción final del alumno, de acuerdo con el conocido esquema de (Dolz y Schneuwly, 1998, p. 93): (a) actividad de contextualización y activación de los conocimientos sobre la situación comunicativa que se propone; (b) producción inicial de un texto; (c) organización de talleres destinados a trabajar los distintos aspectos del género textual objeto de trabajo; y (d) producción final del texto. (p. 48)

3. Sobre las Secuencias de Actividades de Expresión Escrita en Manuales Escolares

Si trasladamos las características anteriores en el contexto que nos ocupa, se confirma que el documento curricular *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (2015, p. 45) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya enmarca el planteamiento didáctico de la apropiación de la escritura, tanto en lengua catalana como en len-

gua castellana, a partir de tres competencias propias de la *Dimensión expresión escrita* que el mismo documento describe, gradúa y acompaña con contenidos clave⁴:

- Competencia 8. Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa y el destinatario.
- Competencia 9. Producir textos de tipologías diversas con un léxico y estructura adecuados al tipo de texto, a las intenciones y al destinatario.
- Competencia 10. Revisar el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal en función de la situación comunicativa.

De acuerdo con estas directrices, técnicamente la propuesta curricular insta a superar, en la medida de lo posible, la brecha entre la práctica educativa y el libro de texto en lo referente a la apropiación de la habilidad de escribir. Docentes y autores de materiales didácticos deben remar en la misma dirección para conseguir participar en el logro de estas competencias. Pero ¿cómo se refleja esto en los libros de texto de lengua de Primaria?

Muchas de las investigaciones en nuestro país sobre el planteamiento de los materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua se sitúan en el análisis de materiales de español como lengua extranjera o segunda lengua dirigidos, especialmente, a la formación de adultos y, en menor medida, a niños y jóvenes (Blanco, 2011; León, 2016). Analizando las estrategias y recursos de apropiación de la gramática en los libros de texto en lengua catalana y castellana, Milian (2010), Fontich (2013) y Ribas et al. (2014) para Primaria aportan algunas reflexiones sobre la infusión de esta disciplina con la expresión escrita. Y últimamente Gutiérrez y Romero (2022), para Secundaria, destacan el alto grado de satisfacción de los docentes por la manera como las actividades de los manuales escolares favorecen la producción escrita. Pero aún estamos lejos de aportaciones que nos permitan analizar cómo se debe acompañar desde los materiales didácticos a los aprendices de escritor de Primaria.

Teniendo en cuenta las consideraciones sobre el aprendizaje significativo y su relación con el modelo constructivista de aprendizaje, autores como Jorba y Casellas (1996, p. 125) destacan que “el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje no está basado solo en la lógica de la disciplina, a que pertenecen los contenidos que se quieren enseñar, sino también en la lógica de quien aprende”. Esta visión, también coincidente en el marco curricular del Departament d’Ensenyament (2015), plantea que el proceso o capacidad de aprendizaje de los alumnos pase por cuatro fases: *exploración; introducción de nuevos conocimientos procedentes de modelos y confrontación; estructuración del conocimiento* y, por último, la fase de *aplicación*.

Estas cuatro fases dan lugar a cuatro tipos de actividades llamadas a formar parte de una secuencia de expresión escrita de un libro de texto planteada de manera comunicativa y basada en el logro de competencias: a) actividades de observación de aspectos textuales. Presentación del objetivo comunicativo y análisis de modelos: superestructura

⁴ Traducción de la autora del artículo

y macroestructura del género textual que el escritor novel debe aprender a producir; *b*) actividades de escritura total o parcial basadas en el género textual propuesto; *c*) actividades de integración y ejercitación de contenidos lingüísticos (léxico, ortografía, gramática; proceso de composición escrita, etc.) vinculadas al género textual planteado y *d*) actividad de escritura más autónoma y/o abierta en un proyecto final de escritura/producto con la voluntad de reflexionar sobre los aprendizajes aplicados y adquiridos.

Existe cierto paralelismo entre esta propuesta de secuencia de actividades de expresión escrita con la descrita por García-Azkoaga y Manterola (2016) de acuerdo con el modelo citado de Dolz y Schneuwly (1998). Pero las coincidencias son básicamente de tipo estructural, dado que el manual escolar difícilmente puede substituir la relación que se establece entre alumno y maestro en un proceso como el descrito. Aunque no sea con la misma intensidad, sí que el material debe tener en cuenta todo lo necesario para que el aprendiz logre sus objetivos, puesto que los dos interaccionan directamente, o así es de esperar que lo hagan. Por esta razón, las actividades deberían contener todas las directrices y pautas necesarias para que el aprendiz pueda descubrir, ejercitar, profundizar y crear de forma autónoma y, en consecuencia, para sentirse acompañado en el proceso de autorregulación de sus aprendizajes de composición escrita. ¿Los manuales escolares de Primaria dan al escritor novel las claves para caracterizar a su lector y le ayudan a prever el propósito de los textos que se le propone producir?

4. El Estudio: Muestra y Criterios de Análisis

A partir de la observación indirecta centrada en la observación documental (investigación cualitativa mixta), se han analizado las secuencias de actividades de expresión escrita de los manuales de tercer y quinto curso de lengua catalana y de lengua castellana de las dos editoriales con más presencia en las aulas catalanas (2015-2017), según el Gremio de Editores de Cataluña: Grup Promotor Santillana/Santillana y Barcanova. El foco se ha centrado en las informaciones que los autores transmiten a los aprendices a través de los enunciados de las actividades de los materiales para el alumno (el libro de texto o cuaderno de trabajo). Por esta razón no se han consultado los materiales o guías didácticas de apoyo a los docentes. Se han tenido en cuenta las informaciones recogidas en los enunciados propiamente dichos y en las observaciones presentes a lo largo de las actividades (cuadros con informaciones marginales, imágenes, etc.). A partir de estos elementos, se espera que el aprendiz tenga lo necesario para llevar a cabo su tarea.

4.1. La Muestra

Esta selección viene condicionada por la conveniencia en constatar la evolución de las propuestas, según cada editorial, pero también según el ciclo educativo. La elección de un curso de ciclo medio (3º) y otro de ciclo superior (5º) permite obtener una mirada panorámica de los ciclos clave para la apropiación del proceso de producción es-

crita. Cada editorial, en cada ciclo y lengua, presenta la misma propuesta estructural y metodológica en el planteamiento de las actividades. Este punto de partida justifica la elección de los cursos.

La investigación se ha centrado en el estudio de doce secuencias de cada curso y editorial (en lengua catalana y en lengua castellana). A continuación se describen someramente los grupos de títulos de cada editorial destacando las características generales de la estructura de las unidades y de los apartados de expresión escrita.

4.1.1. Editoriales y Títulos⁵

Grup Promotor Santillana. Llengua catalana. Sus títulos responden a una estructura organizativa trimestral. Cada curso dispone de tres libros correspondientes a cada uno de los trimestres y cada volumen contiene cuatro unidades de temas diversos: *Comença l'aventura; Què li passa, al món?; Quin conte més animal!; Vigila al carrer!* Todas tienen la misma estructura: *comprensió lectora, lèxic, gramàtica, ortografia, escriure (saber fer), literatura, oratòria*. Cabe destacar que al inicio de la unidad el apartado *escriure* ocupa un espacio destacado. A modo de *píldora* exploratoria inicial y en la parte inferior derecha de la segunda página, hay una pequeña ficha indicada como *Saber fer* (Saber hacer). Anticipa el apartado de expresión escrita y le da relevancia porque permite que el alumno reflexione previamente sobre la propuesta comunicativa que se encontrará más adelante.

El apartado de expresión escrita responde siempre a la misma estructura: presentación informativa sobre el género discursivo que se trabajará (cómic, noticia, diálogo) y planteamiento de la situación comunicativa: “Després de les festes de Nadal l’escola organitza un monogràfic sobre els animals i es demana que els alumnes feu propostes. Tenim la programació del curs passat perquè t’hi puguis fixar. (3º, p. 90)”; seguidamente, *planifica el teu treball* (de una a tres actividades), *elabora el teu guió* (de una a tres actividades) y *comparteix el resultat* (una actividad).

Santillana. Nuevas voces. Lengua Castellana. Sus títulos responden a una estructura organizativa anual. Cada volumen está formado por doce unidades temáticas (por ejemplo, *La Tierra; El relieve; Hacemos las paces; ¿Qué pasará?*). Todas responden a la misma estructura: *comunicación oral, competencia lectora, gramática, ortografía, literatura* (o *amplío mi competencia lectora*) y *saber hacer*. Las actividades de expresión escrita, planteadas como secuencias, cierran los volúmenes y también responden a un formato muy similar de tipo procedimental: *hacer un libro de recetas, escribir un diario, describir una localidad, escribir normas de convivencia*. En el inicio de la secuencia se informa de los parámetros de la situación comunicativa y del producto final esperado:

Vas a escribir con tus compañeros una lista de reglas de convivencia para el colegio. Podéis citar normas existentes ya en vuestro colegio, pero también podéis incorporar otras que se os ocurran. Es

⁵ Véase el Apéndice A (relación de títulos de la muestra analizada).

importante redactar las reglas claramente, para que todo el mundo entienda lo que se puede hacer y lo que no. (5º, p. 24).

En tercer curso priman los apartados *piensa e investiga* (incluye, a veces, *usa las TIC*; de una a dos actividades), *redacta y elabora* (de una a dos actividades) y *piensa y corrige* (de una a dos actividades); en quinto curso: *interpreta* (una actividad), *infórmate e investiga/prepara el contenido* (incluye, a veces, *usa las TIC*; de una a dos actividades), *piensa y decide/haz un boceto* (de una a dos actividades), *redacta y selecciona* (una actividad), *elabora* (actividad final).

Baranova. *Llengua catalana y Lengua castellana*. Sus títulos, tanto los de lengua catalana como los de lengua castellana, responden a una estructura organizativa anual. Cada volumen está formado por doce unidades temáticas con aparente objetivo comunicativo (por ejemplo, *Ens comuniquem!*; *Els amics són importants*; *M'agraden els contes!*; *Siguem crítics!*; *Nos informamos*; *Había una vez*; *Quien canta*; *Entre bastidores*; *De anuncio*). Todas responden a la misma estructura: empiezan, sin más, con una lectura sobre el tema de la unidad. Acto seguido, en catalán: *comprensió lectora, comprensió i expressió oral, expressió escrita, ortografia, lèxic, gramàtica y sóc competent*; y en castellano: *comprensión lectora, comprensión y expresión oral, expresión escrita, ortografía, léxico, gramática y soy competente*. Cada cuatro unidades, o sea, al final de trimestre, se plantea a los aprendices un proyecto sobre trabajo cooperativo. Son propuestas que permiten investigar en equipo y ahondar en el proceso de producción de textos: *Anàlisi d'una obra literària*; *Recomanació d'una obra literària*; *Parlem de llibres*; *Realització d'un concurs de jocs lingüístics*; *Vamos al cine*; *Vamos de excursión*; *Vamos a la biblioteca*; *Elaboramos la portada de un periódico digital*.

Las secuencias de actividades de expresión escrita tienen un formato muy similar y de tipo procedimental: *Resum d'una pel·lícula basada en un cómic*; *Redacció d'una carta formal*; *Realización de un resumen*; *Recomendamos una película*; *Elaboración de un texto teatral*. No se contextualiza la secuencia más allá de la información que da el propio título. El número de actividades oscila entre una y cuatro, siendo la última la de producción final, acorde con el género textual de la propuesta de actividad.

4.2. Criterios de Análisis de las Actividades

El análisis cualitativo se concentra en la triangulación de tres elementos (Figura 1): cómo se acompaña al escritor en el proceso de construcción de su *lector* (o lectores) de acuerdo con su *propósito comunicativo* (o propósitos) y a partir de las posibles *situaciones comunicativas* o *contextos* que se desprenden de los enunciados de las actividades de las secuencias analizadas.

Situación de comunicación	Lector		
A. Producción de textos de comunicación real			coautor
1. Situaciones de escritura real que se pueden producir en la escuela (funcionamiento interno y relaciones externas)	real	conocido	supervisor filtro
2. Aprovechando la escuela para crear situaciones reales de escritura (dentro y fuera del centro)	no real	no conocido (respecto al escritor)	principal indirecto
B. Producción de textos bien contextualizados, posibles, pero desde la ficción (dentro y fuera de la escuela)			
C. Convirtiendo a los compañeros en destinatarios intermedios de los textos			
Propósito comunicativo (véase el apartado <i>Cuando Escribir y Aprender a Escribir tienen Sentido</i>)			

Figura 1. Elementos analizados: situación comunicativa, lector y propósito comunicativo

También se ha tenido en cuenta, aunque en menor medida y siempre que ha sido posible, la tipología de las actividades según el papel que desarrollan a lo largo de la secuencia, para así poder contextualizar los resultados desde el punto de vista didáctico: *a*) actividades de observación de aspectos textuales; *b*) actividades de escritura total o parcial basadas en el género textual propuesto; *c*) actividades de integración y ejercitación de contenidos lingüísticos (léxico, ortografía, gramática; proceso de composición escrita, etc.) vinculadas al género textual planteado y *d*) actividad de escritura más autónoma y/o abierta en un proyecto final de escritura/producto.

5. Análisis y Resultados⁶

El análisis ha permitido identificar, seleccionar y clasificar enunciados (de las dos editoriales, de los dos cursos y en las dos lenguas) con referencias al lector, especialmente, y al propósito comunicativo (en menor grado) y de acuerdo con las situaciones comunicativas expuestas en el apartado anterior. A partir de esta clasificación, se comentan los resultados obtenidos.

La primera constatación que se desprende del análisis es que en todos los títulos se localizan secuencias con pocas o nulas referencias al lector y al propósito del texto que el escritor debe elaborar. Desde este punto de vista, no se nos escapa que se trata de propuestas que no están debidamente contextualizadas.

⁶ Véase el Apéndice B para consultar el corpus completo analizado. Se hace referencia a los enunciados según la clasificación y enumeración de los tres bloques del corpus: **A:** Producción de textos de comunicación real: A1. Situaciones de escritura real que se pueden producir en la escuela; A2. Aprovechando la escuela para crear situaciones reales de escritura; **B:** Producción de textos bien contextualizados, posibles, pero desde la ficción (dentro y fuera de la escuela); **C:** Convirtiendo los compañeros en destinatarios intermedios de los textos.

Aun así, cabe destacar que son muchas las secuencias que tienen en cuenta que deben acompañar al escritor en la identificación y caracterización de su lector, pero no tantas las que consideran imprescindible saber para qué. La intención u objetivo comunicativo del texto se suele confundir con el objetivo didáctico (de aprendizaje) que los autores del material establecieron en su momento. Si se debe elaborar un determinado género que trata un determinado contenido temático, parece ya que este es el objetivo comunicativo. En cierto modo, el mero hecho de hacer una propuesta de elaboración de un texto sobre un género textual ya se considera, erróneamente, la intención, propósito u objetivo comunicativo.

5.1. Sobre las Situaciones Comunicativas

Seguidamente se comentan los resultados acompañados de muestras de acuerdo con las tres situaciones comunicativas planteadas:

A. Producción de Textos de Comunicación Real. Ar: Situaciones de Escritura Real que se pueden Producir en la Escuela (sobre el Funcionamiento Interno y las Relaciones Externas)

En los materiales no abundan las propuestas de escritura real situadas en el marco de la escuela como institución, es decir, de acuerdo con su propio funcionamiento y con contactos o relaciones que la vinculan con el exterior. De hecho, de este último caso, no se han hallado muestras, y es de lamentar porque permitiría al escritor plantearse cómo dirigirse a destinatarios alejados de su zona de confort y de su registro habitual (por ejemplo, un responsable político, la dirección de un medio de comunicación, etc.). En el primer caso cabe destacar que las situaciones forman parte de la dinámica en que tradicionalmente los alumnos pueden participar más activamente: elección de cargos (A1, 1), organización de fiestas (A1, 2, 3 y 6), participación en una publicación escolar (A1, 4) o elaboración de las reglas de convivencia (quizá la propuesta más innovadora: A1, 5). Véanse algunas muestras:

En Marc i la Laia tenien a la classe de 3r diferents càrrecs i això els ha ajudat a mantenir la classe neta i endreçada. També els ha permès estalviar en consum d'electricitat i poder reciclar els residus que generen: papers, cartolines... Vosaltres ja teniu el cartell informatiu dels càrrecs? Ja hi heu pensat? Perquè us resulti més fàcil de fer, us proposem unes quantes activitats que us ajudaran a elaborar-lo de la millor manera possible. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 3, T1, p.16). (1)

A la programació [actos previstos en una festa] hi ha: una activitat (què faran), un grup que la fa (qui la fa), un dia, un lloc i uns objectius (què volen aprendre). Fes una llista de les activitats que poden fer segons l'edat i on. Pensa què vols que aprenguin a cada activitat. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 3, T2, p. 91). (3)

Imagina't que a la teva escola s'elabora una publicació periòdica que arriba a tota la comunitat educativa. Redacta en un full una carta a la secció *La veu dels lectors* seguint aquestes pautes: (...) Reuniu totes les vostres aportacions i pengeu-les en un racó de la classe, sota el títol de la secció. Llegiu-les amb atenció i valoreu-les entre tots. Són originals? Oportunes? Fan reflexionar? (...) Ajuden a millorar? (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T1, p. 53). (4)

Vas a escribir con tus compañeros una lista de reglas de convivencia para el colegio. Podéis citar normas existentes ya en vuestro colegio, pero también podéis incorporar otras que se os ocurran. Es importante redactar las reglas claramente, para que todo el mundo entienda lo que se puede hacer y lo que no. (...) Pregunta a otras personas (alumnos de otras clases, profesores, personal de limpieza...) qué normas de convivencia creen que deberían seguirse en el colegio. Formad grupos para redactar las normas (...) y elegid las normas que vais a incluir en el listado definitivo. (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 24). (5)

En los cuatro casos el lector o destinatario de las propuestas puede ser real y conocido porque son los compañeros del aula y del centro (o no tanto, si se trata de toda la comunidad educativa). Cabe destacar que la figura del lector coautor solo aparece en 5 y 6, que se concreta el lector final en 1, 3, 4 y 5, el lector supervisor en 4 y 5, y que se vislumbra el lector indirecto en 6. El propósito o intención con más presencia es el de conseguir que los lectores tengan indicaciones sobre cómo actuar (normas).

A. Producción de Textos de Comunicación Real. A2: Aprovechando la Escuela para crear Situaciones Reales de Escritura

La mayor parte de las propuestas con referencias al lector se concentran en este apartado. Se trata de situaciones posibles en el ámbito escolar, en el marco de las asignaturas y de los proyectos, que permiten que los escritores se dirijan, básicamente, a sus compañeros como receptores de sus textos. El perfil de lector, por lo tanto, suele ser real y conocido. Así las propuestas tendrán asegurado el lector y pueden llegar a ser muy motivadoras porque permiten ser socializadas, compartidas. Desde esta perspectiva, abunda la figura del lector principal. Se trata del lector diana y el escritor lo conoce, se supone, desde el inicio de la propuesta. Aparece en A2 1, 4, 6, 8-11, 13-17, 19-22, 24-27. Véanse algunas muestras:

Elabora en un full una fitxa amb les informacions del guió següent: el nom del joc escollit, si el joc està destinat a una sola persona, si es juga amb parella, petit grup o en gran grup (...). Feu un recull de les fitxes elaborades i aprofiteu aquest magnífic recurs per passar bones estones plegats. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 3, T1, p.51). (1)

Reuniu els còmics que heu elaborat i enquaderneu el recull amb una tapa, sota el títol "Còmics ben còmics". Guardeu aquest quadern a la classe. Serà un bon recurs per estar sempre de bon humor. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 213). (8)

Vas a describir una persona de tu familia (...). Se trata de que tus compañeros sepan cómo es esta persona. Además, es importante transmitir en tu descripción los sentimientos que esta persona despierta en ti (...). (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 72). (13)

Escoge la mascota que más te guste y descríbela siguiendo las instrucciones: Ponle un nombre a la mascota elegida. (...) Podéis hacer una exposición en clase con las descripciones de las mascotas de todos los compañeros. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 27) (19)

No obstante, cabe matizar esta figura. En algún caso el escritor descubre quién será el lector una vez ha terminado su producción final. Esta circunstancia se da en A2 16, 19, 21, 25 y no hace más que reforzar la idea que los lectores de los textos de estos escritores serán, mayormente, sus compañeros:

Escribe tu fábula definitiva siguiendo estos pasos: haz primero un borrador (...) Recopilad todas las fábulas en un cuaderno para la biblioteca de la clase. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 73) (21)

Raras veces, como en A2 2, el escritor puede decidir a quién dirigirse según el contexto. Aparece la figura del lector supervisor (y filtro) en A2 2 y 18. En el primer caso se trata del lector intermedio al lector final. En el segundo, asume el rol de jurado para escoger los mejores poemas para organizar una maratón poética:

Proposa als companys de la classe que representin el teu text i encarrega't de la direcció escènica. Feu una primera lectura del text i realitzeu algun assaig amb tots els elements que proposes. Procura que els actors siguin fidels a les teves acotacions. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 91). (2)

Quan tingueu totes les poesies fetes, podeu organitzar un concurs per triar la millor i una marató poètica per recitar-les. (Barcanova, *Llengua catalana*, 5, p. 133) (18)

No se prodiga el lector coautor. La mayor parte de las propuestas son individuales y se trabaja en grupo en contadas ocasiones: A2 12, 23, 24. Cabe destacar, no obstante, que estas son propuestas muy interesantes que permiten aunar los esfuerzos individuales y los colectivos:

Formad grupos de tres para diseñar un díptico siguiendo estos pasos: elegid la actividad o evento. Aquí tenéis algunas opciones (...). Pensad en la información que debería aparecer en el díptico. Tened en cuenta los siguientes puntos: lugar, fechas (...) personas a las que va dirigida. (...) (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 175) (23)

Finalmente, en lo referente al propósito o intención de las producciones, es interesante destacar las propuestas A2 1, 7, 8, 11, 17. En ellas se explicita de forma ocurrente qué conseguirá el escritor de su lector: que se entretenga y disfrute leyendo los textos con sus compañeros, que esté de buen humor, que sepa si la página web de un compañero le puede ser útil, que se pueda imaginar un paisaje desconocido o participar de una historia interesante que le han contado:

Vas a describir un paisaje que te guste para que tus compañeros que no conocen este lugar lo imaginen tal y como es. (...) Lee tu descripción en clase. Puedes pedir a tus compañeros que dibujen el paisaje que has descrito. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 82). (11)

Pensa en un fet que no t'hagi passat a tu però del qual coneguis prou detalls per poder-lo explicar als companys. Pot ser un conte, una anècdota, un acudit... També pots inventar una història imaginària. (Barcanova, *Llengua catalana*, 5, p. 115) (17)

Esta visión se complementa con la de A2 3 y 5. En estos dos casos no se explicita al escritor el motivo del texto que debe crear; se le insta a que considere qué quiere conseguir de su lector con el poema o la exposición sobre un tema (a su elección). Estas son dos propuestas insólitas en el compendio:

Redacta un poema a partir d'un d'aquests temes (...). Rumia bé què vols transmetre abans d'escriure l'esborrany del teu text poètic. (...) (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 141). (3)

Escriu un text explicatiu sobre un d'aquests temes seguint, pas a pas, les etapes següents: (...). Escriu, per acabar, una conclusió que faci referència a la intenció del text. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 163). (5)

B. Producción de Textos bien Contextualizados, posibles, pero desde la Ficción (Dentro y Fuera de la Escuela)

Este bloque de propuestas aún con bastante éxito la identificación y caracterización del lector y del propósito comunicativo. El hecho de enmarcarse en una situación de ficción, es decir, que no pasará de verdad pero que el escritor debe plantearse como si fuera así, permite dar más entidad a las propuestas. El escritor sale de su zona de confort (el lector principal real y conocido: los compañeros) y debe representarse a otros lectores finales que debe caracterizar debidamente: B 1, 2, 4, 5, 10. Él decide a quién dirigirse y qué quiere conseguir de su lector (conmoverle, agradecerle algo, sorprenderle, etc.). Se trata de propuestas muy completas:

[Elaborar un cartel solidario] Elige una acción solidaria con la que te gustaría participar. Escribe un título que resuma la finalidad de la acción solidaria. Por ejemplo: ¡Adopta un animal de compañía! (...) Puedes dirigirte a un lector con preguntas y exclamaciones para llamar más su atención. Por ejemplo: ¿sabes cuantos animales adoptados se vuelven a abandonar? (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 36). (4)

Para hacer un breve discurso de agradecimiento, conviene que prepares lo que vas a decir teniendo en cuentas a quien te diriges, el motivo por el que lo haces. Ten en cuenta que deberías hacerlo en un tono algo más formal que el que utilizas habitualmente. Elige y piensa: elige un motivo por el que tú vas a dar las gracias; piensa y decide qué vas a decir y a quién te vas a dirigir. Debes tener en cuenta el tiempo de que dispones. (...) (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 92). (5)

Cabe destacar que en algunos casos como B II, 12, 16 el escritor asume otro rol y además de caracterizar a su lector, también debe hacerlo consigo mismo. O hasta reinventarse para dar otro perfil de él (B 15 y 17) aunque conozca al lector. Una vez más, un ejercicio interesante:

Imagina't que ets la Núria i respon a la Maria amb una carta. No t'oblidis de cap part. [Núria ha recibido previamente una carta de Maria invitándola a una fiesta.] (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 176) (12)

Imagina que invitas a tus amigos a merendar y quieres sorprenderlos con un pastel diferente inventado por ti. Antes de empezar a escribir una receta, toma nota de los siguientes aspectos: ingredientes (...) (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 81) (15)

C. *Convirtiendo los Compañeros en Destinatarios Intermedios de los Textos*

Se ha dejado deliberadamente para este apartado las propuestas de actividades que permiten al escritor trabajar más estrechamente con su lector, esta vez, intermedio. El escritor sabe que debe conseguir de su lector un retorno, un comentario sobre su propuesta para saber si va en la buena dirección. Se trata de un lector real, conocido que actúa como supervisor (C 1-5). En este lector recae la tarea de controlar la creación del escritor y darle pistas e indicaciones para mejorarla. A su vez, si se trata de una actividad grupal, dado que el lector es coautor, se va generando el proceso de regulación de la tarea desde el inicio (C 6-10):

Vas a preparar una entrevista a una persona que elijas. (...) Elige a una de estas personas y piensa las preguntas que te gustaría realizarle. (...) Representa la entrevista con ayuda de un compañero o de una compañera. Uno hará las preguntas y el otro inventará las respuestas. En grupos comentad qué os ha parecido la entrevista. Valorad si las preguntas eran interesantes y si faltaba alguna pregunta importante. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 92). (4)

Escribid entre los tres un texto que explique la anécdota que sugieren las imágenes. Pensad un nombre para cada uno de los personajes y decidid cuál de ellos explicará la historia. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 13) (7)

6. Conclusiones o Implicaciones Pedagógicas

A partir de los resultados expuestos en este artículo, se ha podido constatar que la presencia del lector en las propuestas de expresión escrita de los manuales escolares de lengua debe perfilarse mejor o, dicho de otro modo, es necesario acompañar más al escritor a su descubrimiento, acorde con Camps (2000) y Lluch (2018). No se trata solamente de indicar al escritor quién será el lector de sus textos, sino que se le deben dar

herramientas para que pueda determinarlo siempre que se proponga escribir y que no conciba iniciar este proceso sin hacerlo. La concreción de la situación retórica es imprescindible y sin ella las producciones no pueden llegar a buen puerto. El aprendiz necesita ser perfectamente consciente de ello. Por esta razón, todas las propuestas deberían estar bien contextualizadas. Si no es así, al menos tendrían que promover que el escritor se viera obligado a formularse buenas preguntas (Cassany, 2007) para calibrar a quién se dirige y para qué.

La figura del lector se expone especialmente en las actividades de producción final. No se han encontrado actividades específicas que promuevan la planificación del lector de los textos. Serían de gran ayuda para la sistematización de la capacidad de reflexionar sobre la situación comunicativa (Jolibert y Sraïki, 2011) y, así, potenciar los factores motivacionales de la tarea (Ruiz Martín, 2020). Por consiguiente, tampoco se han hallado actividades para la planificación del propósito o intención de las producciones. No es habitual trabajar sobre estos elementos en las actividades de observación del género textual, ni en las de escritura parcial, ni mucho menos en las de integración y ejercitación de contenidos lingüístico-textuales. De acuerdo con lo observado, dado que siempre suele ser un lector real y conocido (los compañeros) y en situaciones comunicativas de confort (el aula, el centro) no se le dedica tiempo. Quizá si se ampliara el abanico de perfiles lectores (no reales, no conocidos, etc.) y de situaciones comunicativas, su presencia aumentaría a lo largo de la secuencia de actividades. En consecuencia, sería necesario trabajar aspectos lingüísticos y textuales que incidieran en el éxito de la propuesta, como por ejemplo el registro y su vinculación con la adecuación y, por lo tanto, con el léxico y la gramática (Conca et al., 2003; Gutiérrez y Romero, 2022).

Es interesante la figura del lector supervisor intermedio. Permite y fomenta la regulación del proceso de escritura en todas sus fases y de forma recursiva. Es coautor también cuando aparece en las actividades grupales, pero su papel es relevante en el momento que específicamente asume el rol de supervisor. Con su presencia nos da a entender que es una pieza clave para el escritor, sobre todo en contextos donde el aula se convierte en un taller de escritura, ni que sea de manera puntual, a partir de las actividades de expresión escrita de los manuales.

Se constata que la mayor parte de las producciones textuales se plantean según el género textual y no desde el propósito. Se desaprovechan géneros textuales interesantes, de presencia habitual en estos tipos de materiales, como el cuento o la descripción, por ejemplo, para trabajar en profundidad su propósito comunicativo teniendo en cuenta qué se quiere conseguir en el destinatario: provocarle diferentes reacciones (miedo, felicidad, tranquilidad, en el caso del cuento) o para que se pueda imaginar aquello que se describe (porque no lo conoce, en el caso de la descripción). El motivo, así como el lector, no ocupa un lugar preeminente en las propuestas. Por esta razón, sorprende que el trabajo sobre el género textual pueda tratarse sin tener suficientemente en cuenta la situación comunicativa. Se insiste en sus características lingüístico-textuales y en su proceso de composición escrita. En general, se trata la generación y selección de las ideas que

se quieren contar (planificación), la identificación y experimentación sobre algunos elementos precisos para su textualización (contenidos lingüísticos y textuales) y con menos intensidad, se habla del proceso de revisión y reelaboración de las producciones. Aunque se destaquen estos elementos del proceso de composición escrita, es difícil pensar que puedan ser experiencias exitosas si a lo largo del camino el escritor no ha tenido que plantearse a quién se dirige y para qué.

Finalmente, de acuerdo con el objeto de esta investigación, no se detectan diferencias importantes en el tratamiento de las propuestas de escritura según sean manuales escolares de lengua catalana o de lengua castellana. En este sentido, tampoco es representativo el curso del manual (tercero o quinto). Son los planteamientos de los autores, a tenor de las editoriales, los que marcan la diferencia.

Referencias

- Achugar, E. (2018). El disseny de materials didàctics. Criteris i suggeriments. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 77, 14-20.
- Artigas, R., Bellès, J., Grau, M., y Lloret, M. (1999). *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics*. Eumo Editorial.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*, 33 (48), 49-67.
- Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, 23, 71-91.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó.
- Camps, A. (2017). Escriure és participar en una societat alfabetitzada. Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (I). *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 72, 31-38.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327.
- Cassany, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Empúries.
- Cassany, D. (2007). *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals*. Empúries.
- Conca, M., Costa, A., Cuenca, M. J. y Lluch, G. (2003). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Teide.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Ferrer, M. (2015). La funció del llibre de text a la classe de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 66, 51-59.
- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. La galera.
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- Galindo Ruiz de Chávez, M.A. (2015). Lectura crítica hipertextual en la Web 2.0. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-29.

García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, 14, p. 46-58.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua catalana i llengua castellana. Identificació i desplegament a l'educació primària*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>

Gutiérrez, A. y Romero, M. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en Educación Secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>

Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Ariel.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. ICE de la UAB.

Lcón, R. (2016). *Tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para estudiantes de Primaria*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Alicante.

Lomas, C. (ed). (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias y enseñanza del lenguaje*. Octaedro y FLACSO.

Lluch, G. (Ed.) (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis.

Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó, 155-172.

Pertusa, E. y Jarque, J. M. (2015). *Estratègies per a millorar la llengua escrita*. Publicacions i Edicions (UB).

Ribas, T., Fontich, X. y Guasch, O. (2014). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. P.I.E Peter Lang.

Ruiz Martín, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó-International Science Teaching Foundation (ISTF).

Suárez Ramírez, M. y Suárez Ramírez, S. (2020). El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria. *Álabe*, 22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.3>

Wahyu, D. (2017). Relationship Model among Learning Environment, Learning Motivation, and Self-Regulated Learning. *Asian Social Science*, 13(9). 63-81. <http://doi.org/10.5539/ass.v13n9p63>

Apéndice A. Relación de títulos de la muestra analizada

Bosch, J., Grané, M., López, D., y Martí, M. (2016). *Llengua Catalana 3. 1r trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Bosch, J., Grané, M., López, D., y Martí, M. (2016). *Llengua Catalana 3. 2n trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Bosch, J., Grané, M., López, D., y Martí, M. (2016). *Llengua Catalana 3. 3r trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Bosch, J., Martí, M., y Vázquez, E. (2017). *Llengua Catalana 5. 1r trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Bosch, J., Martí, M., y Vázquez, E. (2017). *Llengua Catalana 5. 2n trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Bosch, J., Martí, M., y Vázquez, E. (2017). *Llengua Catalana 5. 3r trimestre*. Projecte Saber Fer. Grup Promotor Santillana.

Cajide, G., Escuin, A., González, E., Montañola, R., Pascual, C., y Riera, N. (2016). *Llengua catalana, 3. Educació Primària. Llibre de l'alumne*. Barcanova.

Cajide, G., González, E., Montañola, R., Munells, M., Pascual, C. y Vidal, O. (2017). *Llengua catalana, 5. Educació Primària. Llibre de l'alumne*. Barcanova.

Fernández, M. O., y Montero, D. (2016). *Lengua castellana, 3 Educación Primaria. Libro del alumno*. Barcanova.

Fernández, M. O., Montero, D., Nogales, N., y Tapia, O. (2017). *Lengua castellana, 5 Educación Primaria. Libro del alumno*. Barcanova.

Honrado, A., Romero, C., Calderón, P., Rojo, P., Mendoza, M., Arenillas, Z., y López, P. (2016). *Nuevas voces 5. Lengua Castellana*. Proyecto Saber Hacer. Santillana.

Romero, C., Rojo, P., Calderón, R., Mendoza, M., y Arenillas, Z. (2016). *Nuevas voces 3. Lengua Castellana*. Proyecto Saber Hacer. Santillana.

Apéndice B. Corpus de los enunciados seleccionados

Nota. Se han clasificado de acuerdo con los criterios de la *Situación comunicativa* presentados en la Figura 1 y desarrollados en el apartado *Cuando escribir y aprender a escribir tienen sentido*.

Situaciones comunicativas

A. Producción de textos de comunicación real	
1. Situaciones de escritura real que se pueden producir en la escuela	
Funcionamiento interno	<ol style="list-style-type: none"> 1. En Marc i la Laia tenien a la classe de 3r diferents càrrecs i això els ha ajudat a mantenir la classe neta i endreçada. També els ha permès estalviar en consum d'electricitat i poder reciclar els residus que generen: papers, cartolines... Vosaltres ja teniu el cartell informatiu dels càrrecs? Ja hi heu pensat? Perquè us resulti més fàcil de fer, us proposem unes quantes activitats que us ajudaran a elaborar-lo de la millor manera possible. (Grup Promotor Santillana, <i>Llengua catalana</i>, 3, T1, p.16) 2. Després de les festes de Nadal l'escola organitza un monogràfic sobre els animals i es demana que els alumnes feu propostes. Tenim la programació del curs passat perquè t'hi puguis fixar. (Grup Promotor Santillana, <i>Llengua catalana</i>, 3, T2, p. 90) 3. A la programació [actos previstos en una fiesta] hi ha: una activitat (què faran), un grup que la fa (qui la fa), un dia, un lloc i uns objectius (què volen aprendre). Fes una llista de les activitats que poden fer segons l'edat i on. Pensa què vols que aprenguin a cada activitat. (Grup Promotor Santillana, <i>Llengua catalana</i>, 3, T2, p. 91) 4. Imagina't que a la teva escola s'elabora una publicació periòdica que arriba a tota la comunitat educativa. Redacta en un full una carta a la secció <i>La veu dels lectors</i> seguint aquestes pautes: (...) Reuniu totes les vostres aportacions i pengeu-les en un racó de la classe, sota el títol de la secció. Llegiu-les amb atenció i valoreu-les entre tots. Són originals? Oportunes? Fan reflexionar? (...) Ajuden a millorar? (Grup Promotor Santillana, <i>Llengua catalana</i>, 5, T1, p. 53) 5. Vas a escribir con tus compañeros una lista de reglas de convivencia para el colegio. Podéis citar normas existentes ya en vuestro colegio, pero también podéis incorporar otras que se os ocurran. Es importante redactar las reglas claramente, para que todo el mundo entienda lo que se puede hacer y lo que no. (...) Pregunta a otras personas (alumnos de otras clases, profesores, personal de limpieza...) qué normas de convivencia creen que deberían seguirse en el colegio. Formad grupos para redactar las normas (...) y elegid las normas que vais a incluir en el listado definitivo. (Santillana, <i>Nuevas voces</i>, 5, p. 24) 6. Por grupos, diseñad un cartel sobre un acontecimiento que vayáis a celebrar en la escuela: fiesta de Carnaval, semana cultural, fiesta de final de curso... Esta tabla os ayudará a organizar la información antes de elaborar el cartel: acontecimiento, eslogan, información indispensable, imágenes, colores. (Baranova, <i>Lengua castellana</i>, 5, p. 187)
Relaciones externas	

A. Producción de textos de comunicación real**2. Aprovechando la escuela para crear situaciones reales de escritura**

En la escuela

1. Elabora en un full una fitxa amb les informacions del guió següent: el nom del joc escollit, si el joc està destinat a una sola persona, si es juga amb parella, petit grup o en gran grup (...). Feu un recull de les fitxes elaborades i aprofiteu aquest magnífic recurs per passar bones estones plegats. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 3, T1, p. 51)
2. Proposa als companys de la classe que representin el teu text i encarrega't de la direcció escènica. Feu una primera lectura del text i realitzeu algun assaig amb tots els elements que proposes. Procura que els actors siguin fidels a les teves acotacions. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 91)
3. Redacta un poema a partir d'un d'aquests temes (...). Rumia bé què vols transmetre abans d'escriure l'esborrany del teu text poètic. (...) (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 141)
4. Memoritzeu els vostres poemes i reciteu-los davant dels vostres companys. Si és possible, escriviu-los a l'ordinador i projecteu-los durant el recital per tal que els vostres companys valorin la distribució del text i puguin seguir el ritme del poema mentre el llegeixen. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 141)
5. Escriu un text explicatiu sobre un d'aquests temes seguint, pas a pas, les etapes següents: (...). Escriu, per acabar, una conclusió que faci referència a la intenció del text. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 163)
6. Poseu l'endevinalla, la xarada i el jeroglífic a sobre de la vostra taula i, establint un ordre de rotació, canvieu de cadira cada dos minuts. Serà el temps del que disposareu per trobar les solucions de les creacions de cada company. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 179)
7. Escriu un esbós del que podria ser la teva pròpia pàgina web seguint aquests passos: pensa quin tema hi tractaràs, quina intenció tindrà la teva pàgina web i inventa l'adreça utilitzant el que serà el seu títol. (...) (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 197)
8. Reuniu els còmics que heu elaborat i enquaderneu el recull amb una tapa, sota el títol "Còmics ben còmics". Guardeu aquest quadern a la classe. Serà un bon recurs per estar sempre de bon humor. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T3, p. 213)
9. Vais a preparar un libro de recetas entre todos los compañeros de la clase. Cada uno escribirá una receta y luego las reuniréis todas. (...) Reunid todas las recetas y haced una portada bonita. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 32)
10. Vas a presentar a uno de tus compañeros ante el resto. Habla con tu compañero para obtener la información que necesitas (...) (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 42)
11. Vas a describir un paisaje que te guste para que tus compañeros que no conocen este lugar lo imaginen tal y como es. (...) Lee tu descripción en clase. Puedes pedir a tus compañeros que dibujen el paisaje que has descrito. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 82)
12. Vas a preparar con tus compañeros de clase un programa de radio sobre algo relacionado con la Navidad. Lo haréis convirtiendo vuestra clase en un pequeño estudio. Elegid la distribución de los contenidos (...). Distribuid los textos que hay que redactar. (...) Preparad la música. (...) Repartid las distintas funciones (presentador, locutores...) y realizad el programa entre todos. Podéis grabarlo para que lo escuchen los demás compañeros. (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 46)
13. Vas a describir una persona de tu familia (...). Se trata de que tus compañeros sepan cómo es esta persona. Además, es importante transmitir en tu descripción los sentimientos que esta persona despierta en ti (...). (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 72)

Continúa en pág. 119

A. Producción de textos de comunicación real	
2. Aprovechando la escuela para crear situaciones reales de escritura	
En la escuela	<p>14. Vas a participar en un debate sobre los derechos de los niños. Elegid un moderador. (...) Estableced reglas. (...) Debatid: empezad con una intención inicial del moderador. Él dirá el tema del debate y explicará como debéis pedir la palabra para intervenir. Por ejemplo, levantando la mano (...). (Santillana, <i>Nuevas voces</i>, 5, p. 82)</p> <p>15. Vas a explicar a tus compañeros cuál es tu profesión preferida (...). Presenta en clase la exposición que has preparado siguiendo estos consejos (...). (Santillana, <i>Nuevas voces</i>, 5, p. 108)</p> <p>16. Feu un recull de totes les tires còmiques i enquaderneu-lo per a la biblioteca d'aula. (Barcanova, <i>Llengua catalana</i>, 5, p. 189)</p> <p>17. Pensa en un fet que no t'hagi passat a tu però del qual coneguis prou detalls per poder-lo explicar als companys. Pot ser un conte, una anècdota, un acudit... També pots inventar una història imaginària. (Barcanova, <i>Llengua catalana</i>, 5, p. 115)</p> <p>18. Quan tingueu totes les poesies fetes, podeu organitzar un concurs per triar la millor i una marató poètica per recitar-les. (Barcanova, <i>Llengua catalana</i>, 5, p. 133)</p> <p>19. Escoge la mascota que más te guste y descríbela siguiendo las instrucciones: Ponle un nombre a la mascota elegida. (...) Podéis hacer una exposición en clase con las descripciones de las mascotas de todos los compañeros. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 27)</p> <p>20. Por grupos, diseñad un cartel propagandístico para animar a los compañeros a leer más. (...) Redactad los argumentos que consideréis necesarios. Cada argumento debe tener una frase. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 43)</p> <p>21. Escribe tu fábula definitiva siguiendo estos pasos: haz primero un borrador (...) Recopilad todas las fábulas en un cuaderno para la biblioteca de la clase. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 73)</p> <p>22. Escoge un libro que te haya gustado especialmente y elabora su ficha siguiendo estas recomendaciones: anota los datos bibliográficos. (...) A continuación completa estos aspectos para redactar la valoración: aspectos positivos del libro; a qué lectores se lo recomendarías (...). (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 133)</p> <p>23. Formad grupos de tres para diseñar un díptico siguiendo estos pasos: elegid la actividad o evento. Aquí tenéis algunas opciones. (...) Pensad en la información que debería aparecer en el díptico. Tened en cuenta los siguientes puntos: lugar, fechas, (...) personas a las que va dirigida. (...) (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 175)</p> <p>24. Formad grupos de cuatro y decidid a partir del cómic qué aspectos se deben tener en cuenta para preparar una excursión. (...) Elaborad una lista con las actividades que se podrían realizar en el lugar que proponéis para vuestra excusión [para vuestros compañeros]. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 187)</p> <p>25. Crea una tira cómica siguiendo estos pasos: piensa en una historia divertida; puede ser un chiste que conozcas. Decide en cuántas viñetas la vas a explicar (tres, cuatro o cinco viñetas) (...) Finalmente, cread un libro de tiras cómicas para vuestra biblioteca de aula. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 5, p. 47)</p> <p>26. Por grupos, visitad la biblioteca. Cada miembro del grupo elegirá un elemento distinto (un libro o un cómic, una película, un CD de música y una revista) para recomendarlo al resto de compañeros del grupo. Para ello deberéis completar una tabla como la siguiente para cada elemento: autor, título, (...) valoración y motivos por los que recomendarías el elemento escogido. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 5, p. 217)</p>
Fuera de la escuela	<p>27. Imagina que vas a participar en el concurso de relatos [organizado por las escuelas del distrito]. Escribe el correo que le mandarías al profesor [el organizador, externo al centro]. (Barcanova, <i>Lengua castellana</i>, 3, p. 161)</p>

B. Producción de textos bien contextualizados, posibles, pero desde la ficción (dentro y fuera de la escuela)

1. Tria un racó de casa teva i escriu la teva descripció d'un lloc seguint aquestes pautes: anota (...) una llista dels elements que voldràs que apareguin a la descripció. Situa el lector a l'indret triat. Aporta algun comentari sobre l'aspecte del lloc i explica els elements que has destacat. (...) (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T1, p. 69)
2. Imagina que estás en un lugar de vacaciones y vas a escribirle una postal a un compañero de clase. Prepara los datos (...), el nombre y apellidos de la persona a la que diriges la postal (...). Piensa lo que le quieres decir en la postal: cómo es el lugar (...). También puedes decir para qué le envías la postal: para saludarle, para invitarle a pasar unos días contigo. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 22)
3. Vas a elaborar una lista de recomendaciones para ahorrar agua. Luego puedes colocarla en algún lugar de tu casa para que todos os acordéis de seguirlas. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 102)
4. [Elaborar un cartel solidario] Elige una acción solidaria con la que te gustaría participar. Escribe un título que resuma la finalidad de la acción solidaria. Por ejemplo: ¡Adopta un animal de compañía! (...) Puedes dirigirte a un lector con preguntas y exclamaciones para llamar más su atención. Por ejemplo: ¿sabes cuantos animales adoptados se vuelven a abandonar? (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p.36)
5. Para hacer un breve discurso de agradecimiento, conviene que prepares lo que vas a decir teniendo en cuenta a quien te diriges, el motivo por el que lo haces. Ten en cuenta que deberías hacerlo en un tono algo más formal que el que utilizas habitualmente. Elige y piensa: elige un motivo por el que tú vas a dar las gracias; piensa y decide qué vas a decir y a quién te vas a dirigir. Debes tener en cuenta el tiempo de que dispones. (...) (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 92)
6. Imagina que has realizado un viaje por el espacio y cuenta tu experiencia a tus compañeros. Debes hacerlo como si hubiese ocurrido de verdad. Puede ser un viaje que parezca real o un viaje totalmente fantástico. Lo importante es que pienses qué es lo que quieres contar y que lo hagas de forma clara y ordenada (...). Si prefieres hacer una narración fantástica, piensa en un buen comienzo y añade detalles que llamen la atención de tus compañeros. (...) Expón en clase tu narración. (...) (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 118)
7. En todos los pueblos y ciudades se celebran fiestas en las que tienen lugar muchos actos diferentes. Para que todo el mundo conozca la información de estos actos se suele preparar un programa de fiestas. Elige una de estas celebraciones (...), toma notas (...), organiza los datos (...), elabora el programa (...). (Santillana, *Nuevas voces*, 5, p. 138)
8. Imagina que ve a buscar-te a l'escola un amic que no sap l'adreça. Escriu-li un correu electrònic perquè pugui arribar-hi sense problemes. Segueix aquest model, però adaptant-lo a la situació de la teva escola... (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 72)
9. Per parelles, preneu com a punt de sortida la plaça de Catalunya i doneu instruccions perquè el vostre company o companya arribi a un lloc del plànol sense dir-li la destinació final. (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 73)
10. Formeu grups de quatre i feu un cartell publicitari. Seguiu aquests passos: penseu quin producte voleu anunciar, establiu a quin tipus de públic voleu adreçar-lo, penseu les qualitats del producte que anunciéu (...). (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 116)
11. Escribe notas para las siguientes situaciones: a) Tu madre se ha llevado tus llaves por error. (...). d) Le agradeces un regalo a un familiar. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 161)
12. Imagina't que ets la Núria i respon a la Maria amb una carta. No t'oblidis de cap part. [Núria ha recibido previamente una carta de Maria invitándola a una fiesta.] (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 176)
13. De postals, n'hi ha de molts tipus. Fes-ne una per felicitar un amic o una amiga pel seu aniversari. (Barcanova, *Llengua catalana*, 3, p. 177)
14. Fixa't bé en l'estructura que té una carta i escriu-ne una a l'Arnau com si fossis l'Àlicia. [Se trata de completar una carta según su estructura. No hay ni propuesta de tema, ni características del destinatario y la intención.] (Barcanova, *Llengua catalana*, 5, p. 205)

Continúa en pág. 121

B. Producción de textos bien contextualizados, posibles, pero desde la ficción (dentro y fuera de la escuela)

15. Imagina que invitas a tus amigos a merendar y quieres sorprenderlos con un pastel diferente inventado por ti. Antes de empezar a escribir una receta, toma nota de los siguientes aspectos: ingredientes (...) (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 81)
16. Elena ya ha recibido respuesta de las diferentes empresas. Por parejas, escribid un correo a Nuria con un resumen de la información recibida. [Elena había enviado un mensaje a empresas de excursiones en barca para informarse de las condiciones para poder disfrutar de un buen viaje con Nuria.] (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 205)
17. Pensad individualmente en vuestras vacaciones y escribid un correo a un amigo explicándole dónde iréis o dónde os gustaría ir. (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 205)

C. Convirtiendo los compañeros en destinatarios intermedios de los textos

1. Intercanvia el teu resum amb el d'un company o companya. Valora amb un comentari la selecció de les idees principals, la brevetat i la claredat de la redacció. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T1, p. 19)
2. Feu córrer les creacions dutes a terme amb el nom de la persona que heu descrit. Els companys podran ampliar el vostre treball amb la descripció, al darrere del full, d'algun tret que pugui complementar-lo. Feu-hi constar, entre parèntesis, el vostre nom. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T1, p. 53)
3. Enregistreu les faules que heu elaborat de cada dita i mostreu-les als companys per comentar-les. Recolliu la seva valoració i reviseu-les abans de tornar-les a enregistrar. Podeu fer arribar el document definitiu a altres classes perquè les puguin escoltar. (Grup Promotor Santillana, *Llengua catalana*, 5, T2, p. 125)
4. Vas a preparar una entrevista a una persona que elijas. (...) Elije a una de estas personas y piensa las preguntas que te gustaría realizarle. (...) Representa la entrevista con ayuda de un compañero o de una compañera. Uno hará las preguntas y el otro inventará las respuestas. En grupos comentad qué os ha parecido la entrevista. Valorad si las preguntas eran interesantes y si faltaba alguna pregunta importante. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 92)
5. Relee el texto que has escrito y pásalo a limpio. Puedes releerlo a un compañero y preguntarle si se entiende bien lo que propones [un listado de consejos para el ahorro de agua en casa] y si son acciones fáciles de realizar. (Santillana, *Nuevas voces*, 3, p. 102)
6. En grups de quatre, escriviu, individualment, dos versos i ajunteu-los per crear dues estrofes. Podeu fer que rimin el primer vers amb el segon i el tercer vers amb el quart, o el primer vers amb el tercer i el segon vers amb el quart, o també, podeu decidir que no rimin. (Barcanova, *Llengua catalana*, 5, p. 63)
7. Escribid entre los tres un texto que explique la anécdota que sugieren las imágenes. Pensad un nombre para cada uno de los personajes y decidid cuál de ellos explicará la historia. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 13)
8. Formad grupos de tres para diseñar un díptico siguiendo estos pasos: (...) Redactad un borrador con la información que debe aparecer en vuestro díptico, pensad un título llamativo, buscad imágenes adecuadas, haced una composición con los textos y las imágenes y comprobad que se entienda bien, corregidlo y pasadlo a limpio. (Barcanova, *Lengua castellana*, 3, p. 175)
9. Por parejas, elaborad una infografía siguiendo estos pasos: escoged un tema que os interese (...); elaborad un borrador con todos los elementos. Tened presente que una infografía debe ser original (...) (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 117)
10. Por parejas, escribid la escena siguiente de la obra de teatro de la actividad anterior. En ella Romeo y Julieta hablan sobre lo que ha dicho el padre de la joven. (...) (Barcanova, *Lengua castellana*, 5, p. 133)