

La receta de cocina como un recurso multidimensional para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

The cooking recipe as a multidimensional resource for teaching and learning languages

Ines Maria García-Azkoaga¹
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
ines.garciaazkoaga@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Resumen: El objetivo de este trabajo es mostrar que la receta de cocina es un género textual que no solo permite trabajar aspectos comunicativos y lingüísticos de la lengua, sino también aspectos multiculturales de diversa índole. Considerando que el lenguaje es algo más que un compendio de reglas gramaticales, desde una perspectiva comunicativa, el trabajo adopta el texto como unidad de análisis y se fija en la receta de cocina como género textual. Se analizan recetas escritas en español por niños bilingües (shipibo-español) de educación primaria. El análisis de las características textuales y lingüísticas de los escritos de esos alumnos permite establecer un inventario de los aspectos que pueden explotarse didácticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. El trabajo muestra que la receta permite trabajar aspectos comunicativos y normativos, además de aspectos culturales e idiomáticos que de otra forma quedarían fuera de la reflexión didáctica.

Palabras clave: Género textual; Aprendizaje de lenguas; Escritura de recetas; Multilingüismo y multiculturalismo.

Abstract: The aim of this work is to show that the cooking recipe is a textual genre that not only allows working on communicative and linguistic aspects of the language, but also on different kinds of multicultural aspects. Given that language is more than a compendium of grammatical rules, from a communicative perspective, the work assumes the text as a unit of analysis and looks at the recipe as a textual

¹ Doctora en Filología Vasca. Profesora-investigadora de universidad. Responsable de la Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU.

genre. Considering the text as a communication unit and the cooking recipe as a social practice of reference, recipes written in Spanish by bilingual (Shipibo-Spanish) children in primary education are analyzed. The analysis of the textual and linguistic characteristics of the writings of these students allows us to establish an inventory of the aspects that can be exploited didactically in the teaching-learning process of the language. The study shows that the recipe allows working on communicative and normative aspects, as well as cultural and linguistic aspects that would otherwise remain outside the didactic reflection.

Keywords: Text genre; Language learning; Recipe writing; Multilingualism and multiculturalism.

Introducción

La alfabetización ha reposado durante muchos años en el saber leer y escribir. Y no es una cuestión baladí, ya que aún cuando los dos modos (oral y escrito) de realización lingüística son importantes para la comunicación humana y las relaciones sociales, todavía hoy a la escritura se le otorga mayor valor y prestigio. Salvo excepciones, ocupa un lugar predominante en los currículos escolares (García-Azkoaga et al., 2010) por ser, precisamente, el principal modo a través del que tradicionalmente se han expresado las relaciones de poder que regulan la vida social (Calsamiglia y Tusón, 1999), aún cuando entre oralidad y escritura hay un amplio espectro de formas de comunicación híbridas (García-Azkoaga, 2015) y la multimodalidad es una práctica comunicativa habitual que es necesario tener en cuenta (Kress, 2010). En general, salvo algún problema o patología que lo impida, el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua oral se desarrolla de forma natural en el contexto familiar; sin embargo, aprender a leer y a escribir requiere un aprendizaje más formal, que normalmente se realiza a través de la escuela.

Pero, además, como señala Goody (1985: 128), la escritura transforma el habla porque “crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca”. Para Vygotsky (1934/1990), la escritura puede reorganizar el sistema psíquico de la lengua oral. Aunque oralidad y escritura constituyen un continuum cuyos límites son a veces poco precisos (García-Azkoaga, 2015), y aunque el uso de la lengua oral puede plasmarse en experiencias comunicativas muy elaboradas y complejas (Díaz de Gereñu, 2016), incluso artísticas, en general, frente a la espontaneidad de la lengua oral, la escritura es un proceso reflexivo que requiere un mayor nivel de abstracción; es una actividad normalmente monogestionada que demanda una organización más precisa de los contenidos; exige, igualmente, conocer el sistema de la lengua y saber hacer uso de sus elementos. Por otro lado, la enseñanza de la lengua ha estado estrechamente ligada a modelos literarios que aparte de su función artística eran el referente de esa norma gramatical; las cuestiones gramaticales y normativas han tenido un lugar central durante mucho tiempo y lo siguen teniendo aún.

Sin embargo, el lenguaje es acción, está hecho para la vida social (Bronckart, 1996, 2005) y se realiza en prácticas comunicativas (Saussure, 1916/1998) que pueden ser muy variadas. Las interacciones

verbales resultantes de esas prácticas comunicativas son esenciales para el desarrollo del lenguaje. Actuar socialmente a través del lenguaje implica conocer usos lingüísticos y de comunicación variados, desde los más simples hasta los más complejos, que permitan al usuario elaborar sus mensajes de acuerdo a los requisitos de la situación comunicativa y le faciliten una participación activa en el ámbito laboral, académico y social en general. El usuario ha de reconocer e identificar adecuadamente los contextos sociales del uso de la lengua, pero, además, como recuerdan, entre otros, Charaudeau y Maingueneau (2002) o Larrigan (2007), debe conocer las regularidades que van asociadas a los aspectos composicionales y formales de los textos, que por otra parte, son tan variados y heterogéneos que han dado lugar a numerosos intentos de clasificación como manifiesta Maingueneau (2004). De ahí la importancia de que los currículos escolares contemplen la enseñanza-aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta sus usos comunicativos reales, socialmente reconocidos, usos lingüísticos variados y significativos para los alumnos.

Desde esos presupuestos, parece necesario abordar el tema de la escritura haciendo hincapié en su dimensión interaccionista y socio-discursiva y ese es, precisamente, el objeto de este trabajo. Así pues, partimos de los géneros textuales como manifestación de las prácticas lingüísticas y de una didáctica de la lengua basada en el funcionamiento de esos géneros (Schneuwly y Dolz, 1997; de Pietro y Schneuwly, 2003; Dolz et al., 2013).

En línea con los trabajos citados y partiendo de investigaciones previas que avalan la metodología de análisis (Idiazabal y García-Azkoaga, 2015; García-Azkoaga y Sullón, 2017; Manterola, 2019, entre otros), este trabajo indaga en las recetas escritas en español por alumnos de primaria de una escuela amazónica peruana e identifica algunas características de la escritura que se derivan de las representaciones que tiene el propio docente y, en consecuencia, también sus alumnos, sobre la tarea propuesta en la consigna. Como podremos ver, la representación de la situación de comunicación deja su huella en el texto escrito y no tenerlo en cuenta puede limitar las posibilidades de trabajar dimensiones culturales, socio-discursivas y lingüísticas más ambiciosas.

La receta de cocina, un género textual y una herramienta de enseñanza-aprendizaje de las lenguas

Desde la perspectiva histórico-cultural de Bronckart (1996), consideramos que el texto es una unidad comunicativa que se inscribe dentro de un género o modelo general disponible en la sociedad para ese objetivo comunicativo. En función de las características que comparten, esos modelos pueden agruparse, en cierta medida, en géneros textuales, pero por un lado, este tipo de delimitaciones no siempre resultan tan precisas como sería de desear y, por otro lado, la variedad de agrupaciones que se pueden hacer impide una clasificación estable y definitiva. De ahí que se prefiera hablar de géneros textuales en el sentido ampliamente explicado por Dolz y Gagnon (2010), y no de tipos de texto y se proponga, además, agruparlos en función de sus objetivos y esferas de actividad: narrar, relatar, transmitir saberes, argumentar, regular los comportamientos y jugar con la lengua, a fin de facilitar el trabajo didáctico sobre los textos (de Pietro y Schneuwly, 2003). En definitiva, consideramos el género textual como una “herramienta para actuar en situaciones lingüísticas” en palabras de Dolz y Gagnon (2010: 507).

En el caso de la receta, se trata de un texto para regular comportamientos o, como dice Adam (2001), un texto para incitar a la acción, pues nos dice qué y cómo hacer. A través de una serie de instrucciones proporcionadas por el productor, el lector podrá (o al menos, debería poder) interpretar esas orientaciones y seguirlas para elaborar un plato que le permita llegar al resultado esperado. Una receta está formada por una serie de actos directivos que guían y facilitan la realización del plato a cocinar, lo que le otorga un carácter inminentemente práctico, pues según Adam, esos actos solo deben ser comprendidos y no interpretados según su sentido. Entre las características más relevantes de estos textos están su estructura, la organización temporal que presentan en la secuenciación del proceso de elaboración, el uso de léxico especializado, la posibilidad de utilización de formas verbales variadas: infinitivo, imperativo, presente, futuro, además de formas impersonales (Adam, 2001). Pero además, la receta, especialmente la culinaria, refleja una dimensión socio-cultural muy marcada, pues está estrechamente ligada a los usos y costumbres de una comunidad, dimensión que puede tener su rendimiento en la didáctica de las lenguas. Por otro lado, la receta de cocina es un género que se puede cristalizar de muchas maneras en función del contexto en el que se utilice, desde la forma oral más espontánea de un intercambio de recetas entre amigos hasta la expresión formal más elaborada de un programa de radio o de televisión; desde una receta escrita con las instrucciones básicas y el mínimo de información imprescindible para la ejecución, hasta una elaborada receta escrita en un libro o en un medio digital, unas fichas de cocina que incluyen infografías y consejos, o incluso un concurso para la elaboración de una receta con unas condiciones y exigencias muy especiales. Todo un abanico de posibilidades para la didáctica de la lengua.

Metodología

Las 15 recetas de cocina escritas en español que han sido utilizadas para este trabajo (a las que nos referiremos a lo largo del texto como T1, T2... T15) forman parte de un corpus bilingüe más amplio utilizado en una reciente investigación. El procedimiento para recabar el corpus fue el siguiente: se proporcionó al docente una consigna de escritura a trabajar con los alumnos; en la misma se les animaba a escribir en español una receta de cocina típica de su comunidad para compartirla con estudiantes de primaria del País Vasco: “Los niños del País Vasco no conocen muy bien Perú. Saben que está muy lejos y que algunas de nuestras costumbres son diferentes. También saben que aquí, como en el País Vasco, se habla más de una lengua, y que hay niños que hablan castellano y quechua, castellano y aimara, castellano y shipibo, etc. Desde una escuela del País Vasco nos han solicitado ayuda para que los alumnos de 6º de primaria (11-12 años) conozcan mejor las costumbres de Perú y nos han pedido que les mostremos cómo cocinar un plato típico nuestro... Así pues, vamos a elegir una receta típica de aquí, que nos guste mucho, y vamos a enseñarles como se prepara.”

Los sujetos que escriben el texto son 15 niños bilingües de 6º de enseñanza primaria, de entre 11 y 13 años, escolarizados en Educación Intercultural Bilingüe en una escuela de la zona amazónica de Ucayali (Perú). Son alumnos que tienen como lengua primera o familiar (L1) el shipibo, si bien en este caso analizamos únicamente las recetas escritas en español, su segunda lengua (L2). Todos los participantes

escribieron la receta del mismo plato siguiendo el modelo de una receta diferente que previamente había escrito el profesor en la pizarra con la colaboración de los alumnos. Tras presentar algunos ejemplos de recetas, el docente utiliza este ejercicio de escritura como estrategia para activar los conocimientos previos de los alumnos. No obstante, el ejercicio de escritura se lleva a cabo sin que haya mediado una formación específica sobre los géneros textuales para el docente, y tampoco para los alumnos.

Criterios de análisis

Para el análisis tendremos en cuenta cuatro operaciones que intervienen en la producción de un texto: contextualización, elaboración, planificación y textualización.

La contextualización es un ejercicio de adaptación a las exigencias de la situación de comunicación. En el caso de las recetas escritas que se analizan en este trabajo, dicha situación viene condicionada por la consigna o conjunto de instrucciones enfocadas a la producción del texto, por lo que en primer lugar, tendremos en cuenta la interpretación de la consigna. La consigna que se proporciona a los alumnos está asociada a un objetivo de escritura concreto. Marca una serie de directrices o instrucciones sobre lo que hay que escribir y sobre las características de la situación de comunicación, de forma que dice al alumno qué es lo que tiene que hacer y qué tiene que tener en cuenta para hacerlo. Es un elemento importante porque condiciona fuertemente el resultado, o sea, el texto resultante de la escritura. En segundo lugar, tendremos en cuenta los tres tipos de representaciones que el agente construye en una situación de acción de lenguaje:

- (a) Las relativas al marco físico en el que se desarrolla la acción: identificación del emisor, de los eventuales co-emisores y de los parámetros temporales de la acción.
- (b) Las relativas al marco socio-subjetivo de la acción verbal, es decir el tipo de interacción social, rol social de los participantes y objetivos.
- (c) Otras representaciones que el agente puede tener relativas a la situación y a los conocimientos que tiene sobre el tema.

Consideramos que el texto es el resultado de la acción individual (capacidad de acción) que un sujeto realiza en el curso de una actividad verbal colectiva (Bronckart, 2013). Es por lo tanto, un fenómeno social. Como tal, el lugar en el que se produce un texto permite comprender y representar adecuadamente las convenciones sociales que existen en el marco de interacción en el que se produce el texto, y el papel que juegan el emisor (enunciador) y el receptor (destinatario) del mensaje (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996). En ese sentido, el agente que se encuentra en una situación de comunicación y debe producir un texto, adapta su producción lingüística a las características de esa situación comunicativa teniendo en cuenta los tres tipos de representaciones mencionadas.

Esas representaciones influirán en el resultado final, en el texto empírico producido por los sujetos. Pero además, como ya hemos dicho, vienen condicionadas por la propia consigna, por el modo en que ha sido formulada por el docente y después interpretada por los alumnos.

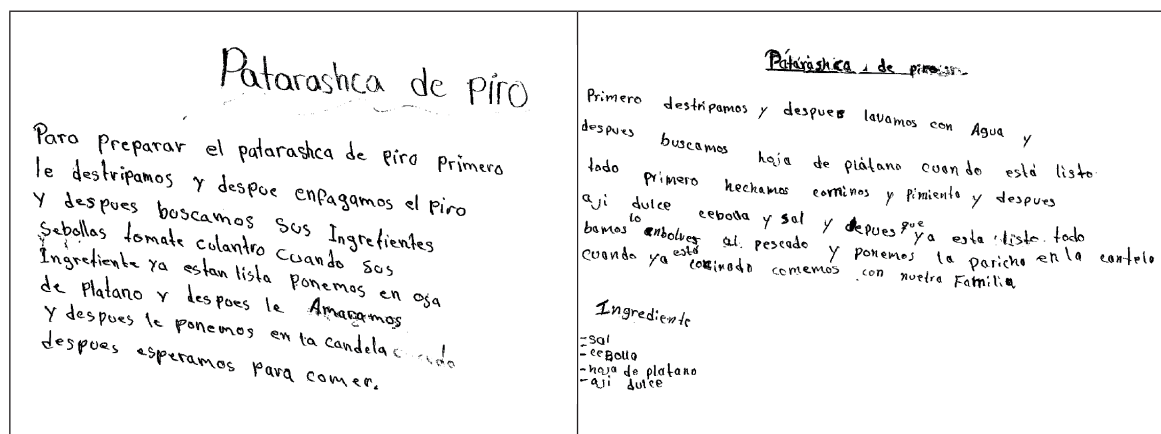
Por otro lado, a esas capacidades de acción hay que sumar las capacidades lingüístico-discursivas, es decir, aquellas relacionadas con la gestión de la infraestructura general y la elaboración de

los contenidos del texto, sin olvidarnos de aspectos normativos como la construcción sintáctica de los enunciados, las elecciones léxicas o la ortografía.

Así pues, en un segundo apartado analizaremos el tratamiento de los contenidos temáticos que corresponde a la operación de elaboración y continuaremos después, en un tercer paso, con la operación de planificación, en la que analizaremos la estructura de los textos. Seguidamente, abordaremos las operaciones de textualización para fijarnos en los aspectos de conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, y modalizaciones y voces enunciativas (o dicho de otra manera, posicionamiento enunciativo) (Bronckart, 1996). Para finalizar, nos fijaremos en el uso de la gramática y de la ortografía, elementos normativos que muchas veces constituyen el foco central, si no único, de la evaluación de la escritura.

Para ilustrar mejor el análisis, mostramos dos ejemplos de recetas escritas por los alumnos que nos permitirán apreciar las peculiaridades relacionadas con las representaciones mencionadas más arriba además de con las capacidades lingüístico-discursivas que analizaremos.

Figura 1. Dos textos escritos por los alumnos



Fuente: Corpus propio.

En la receta los alumnos escriben las instrucciones para cocinar un pescado según una receta local típica. En el caso de la figura 1, en lugar de transcribirlos hemos preferido mostrar los textos tal como fueron escritos por los alumnos. Ambos llevan el mismo título, pero aparte de esa característica, o de la propia caligrafía, podemos apreciar a simple vista que hay otros elementos que requieren nuestra atención, como veremos en la siguiente sección.

Resultados

La contextualización

En este punto hemos de tener en cuenta que la adaptación a la situación de comunicación vendrá dada en gran medida por la interpretación que se hace de la consigna. Por su parte, la consigna propor-

cionada al docente para la investigación implicaba la movilización de unas representaciones determinadas que podemos resumir así:

- (a) Respecto a los parámetros físicos: el sujeto (un alumno de primaria) ha de escribir una receta de cocina tradicional de la comunidad (Amazonas), en un momento concreto de la actividad escolar, para un receptor foráneo (un alumno de primaria del País Vasco) que no conoce ni las recetas de cocina ni las costumbres culinarias de la zona amazónica.
- (b) Respecto al rol social, tanto el productor del texto como el receptor comparten el rol de alumnos de la escuela, pero con la diferencia de que ambos pertenecen a comunidades geográfica y culturalmente alejadas, y que quien escribe la receta está asumiendo un papel de (buen) conocedor de su comunidad y quiere transmitir instrucciones para la elaboración de un plato que el receptor ignora.
- (c) Los conocimientos previos que los alumnos que han escrito la receta tenían sobre los detalles de la elaboración de la misma, bien por ser una receta habitual y conocida en su sociedad, bien por haberse informado previamente para poder realizar la tarea.

La interpretación de la consigna

Recordemos que la consigna que se le proporcionó al enseñante para que fuera trabajada con los alumnos estaba dirigida a la producción de una receta escrita de cocina. Efectivamente, todos los niños escriben la receta de un plato típico (el mismo).

Desde ese punto de vista, el hecho de que prácticamente todas las recetas respondan al contenido solicitado, lleven un título, haya recetas en las que se indican los ingredientes, aparezca una secuencia de acciones según la cual ha de ir elaborándose el plato, etc. indica que probablemente el/la enseñante trabajó, aunque sea someramente, con un modelo que mostraba las características comunicativas básicas que debe tener una receta escrita, o cuando menos, que los niños tenían ya una idea previa sobre el funcionamiento de ese género textual. De hecho, entre todos escribieron previamente una receta de otro plato en la pizarra.

Las representaciones relativas a la situación de producción

Si bien en los textos de los alumnos se observan cuando menos las trazas básicas de la estructura genérica de la receta de cocina, una de las principales ausencias que presenta el texto está relacionada con la forma en la que se ha representado la situación de comunicación. En el texto no hay ninguna marca lingüística ni discursiva que revele que el texto va a ser leído por un destinatario que necesita información más precisa para comprender el mensaje; como decíamos al inicio, el texto debería servir para que el receptor sepa qué y cómo lo tiene que hacer, quien produce el texto ha de proporcionar al receptor las indicaciones que contribuyan a facilitarle la elaboración de un plato culinario que aquél desconoce, pero debe hacerlo, además, utilizando un lenguaje comprensible.

En la consigna se indica que el receptor del mensaje va a ser un alumno del País Vasco, pero sin embargo, en los textos analizados nada indica que eso se haya tenido en cuenta. Hay una ausencia total de referencias culturales o geográficas que podrían ser previsibles en función de la consigna dada.

Muchos de los ingredientes que se utilizan para elaborar la receta no son habituales en el ámbito social del receptor del mensaje por lo que el significado léxico es difícilmente comprensible para aquél. El texto tampoco contiene ilustraciones o fotos que puedan ayudar al interlocutor a comprender con más facilidad el mensaje.

No se ha tenido en cuenta que el productor del mensaje y el receptor no comparten las mismas costumbres y formas de vida, ni que los entornos naturales pueden ser diferentes, ni que, aún compartiendo la misma lengua, debido a la distancia física y cultural pueden existir diferencias en sus hábitos culinarios, en los ingredientes que tienen a su disposición a la hora de elaborar un plato e incluso en la denominación de esos ingredientes; por ejemplo, cuando se trata de ingredientes como el ají o la hoja de plátano, típicos de la zona amazónica pero no del País Vasco, o cuando se habla de cocinar el piro sin explicar que se trata de un pescado, o cuando se dice que hay que ponerlo en la candela... Se trata de elementos léxicos desconocidos para el receptor de la receta.

Tampoco hay ninguna alusión o referencia al receptor que ponga de manifiesto las directrices marcadas en la consigna; el destinatario es inespecífico y no hay modalizaciones ni comentarios relativos a la forma de cocinar o a los ingredientes empleados que haga pensar que el texto está dirigido a un receptor que desconoce las costumbres del agente que produce el texto.

La elaboración del contenido temático

Esta operación se refiere al tratamiento de los contenidos temáticos. En cuanto al objeto del texto, se ve claramente que se trata de una receta para la elaboración de un plato. El título, la mención de los ingredientes, la existencia de un proceso de manipulación y elaboración... nos indican que realmente los alumnos saben que el objetivo es proporcionar las instrucciones necesarias para cocinar el piro, más concretamente, “la patarashca de piro”. En principio, la información que proporcionan es pertinente para la receta de cocina en cuestión y para un receptor que comparte los mismos conocimientos socio-culturales. La pertinencia queda en entredicho, no obstante, si tenemos en cuenta a quién va destinada la receta, pues la información es muy poco clara y precisa para quien no conoce qué es el piro o qué es una patarashca, pues salvo en un texto, no existe ninguna pista, reformulación o explicación que nos permita adivinar que el piro se trata de un pescado: “destripamos el piro” (T2, T3), “para preparar la patarashca de piro” (T4), “destripa y lava el piro”(T6), “se lava su carne” (T9); “le sacaremos su tripa” (T11)... Solo en un texto (T7) aparece explícitamente la referencia a que se trata de un pescado: “Primero lo destripamos (..) cuando ya está lavado el pescado (...)”. Así pues, para el receptor foráneo las informaciones que se proporcionan pueden resultar bastante opacas. Otro tanto sucede cuando se habla de la hoja de plátano, un ingrediente que no es habitual y resulta bastante exótico en el País Vasco.

En lo que se refiere a la progresión de las informaciones, en el caso de la receta las acciones a realizar pueden ser expresadas de forma breve y concisa, pero sin embargo, es importante respetar el

orden para que el resultado sea el esperado. Hay dos cosas que podemos considerar imprescindibles: enumerar los ingredientes necesarios para preparar el plato, así como sus cantidades, y respetar el orden de las acciones. Los actos directivos deben guardar un orden y no pueden expresarse de forma arbitraria porque ello podría modificar el resultado. En el apartado de estructuración veremos más en detalle las características de la secuenciación temporal. No obstante, señalaremos que en casi todos los textos la progresión de la información es acertada. En algún texto (T4) se omite alguno de los pasos. En otros textos los pasos a seguir sufren algún cambio en el orden, aunque éste no afecta de forma determinante al resultado (T15) por ser una acción que se puede realizar en distintos momentos del proceso. La principal diferencia reside en el grado de elaboración temática que tiene cada texto. Hay una diferencia bastante grande de unos textos a otros. Aún así, tanto el texto mejor construido como el más simple, respetan, en general, el orden de las acciones que intervienen en el proceso. Veamos a modo de ejemplo, el contraste entre estos tres textos:

Cuadro 1². Fragmentos de algunas recetas

Texto 7	Texto 14	Texto 15
Primero le destripamos	Para acer la pataraxca de piro vamos a cortar hojas de plátano y su sogá	Para preparar patarahsca primero hay que sacar su tripa
Después le lavamos	Después destripamos y labamos	I despues hay que sacar hoja de plátano
Cuando ya esté lavado el pescado ya vamos a ir a buscar hoja de plátano	Echamos las verduras tomates ajos cebollas palicho pimientas achino moto sal y despues asamos	I e ahi hay que traer sogá i despues amarrar
Cuando ya está listo el hoja de plátano cortamos tomate, cebolla, culantro, comino, pimienta y ajos		I de ahi hay que prender candela
Y cuando ya esta todo listo los condimentos ya vamos a atizar el candela		Y despues juntar cebolla i otros condimentos
Y despues con lo envolvemos y amarramos con la zoga de una planta		Cuando ya está listo hay que sacar la comida
Cuando ya está cocinado ya vamos a comer		Ya puede comer

Fuente: Corpus propio.

La precisión informativa y el grado de explicitación de unos y otros es muy diferente, pero todos parecen conocer el proceso básico de la preparación de la patarashca de piro. A la vista de los ejemplos,

resulta dudoso que haya habido un trabajo previo sobre los contenidos, la forma de expresarlos, las diferencias entre expresarlos de una manera o de otra, sobre el sentido y la coherencia de lo expresado, etc.; incluso cabría esperar una mayor homogeneidad entre los textos.

En todo caso, partiendo de los condicionamientos marcados por la consigna, el contenido temático y la progresión de la información contenida en la receta deben ser lo suficientemente comprensibles y claros como para que un alumno del País Vasco pueda llevar a la acción el proceso de elaboración del plato. Así que volvemos a la importancia de las representaciones de la situación de comunicación.

La estructura convencional del género y su planificación y organización en partes

La receta de cocina posee un esquema básico relativamente estandarizado que consiste en título de la receta, listado de ingredientes y descripción o pasos de la elaboración. Además, en ocasiones puede contener también algún tipo de infografía o incluso recomendaciones y consejos (Adam, 2001), por lo que a su vez admite bastantes variantes. La observación de los textos de recetas que circulan en la sociedad en sus diversas modalidades y soportes (audiovisual, digital, papel) nos muestra que, incluso teniendo sus propias especificidades, todas ellas se basan en el esquema mínimo mencionado que permite identificarlas como recetas de cocina.

El análisis cuantitativo nos muestra que, aunque casi todos los textos mantienen el mismo esquema, la articulación de las distintas partes del texto no siempre es la misma. Dos textos carecen de título y en cuatro no se mencionan los ingredientes; además, cuando se mencionan los ingredientes tampoco se hace de la misma manera, tres recetas los ofrecen en forma de listado al comienzo del texto (después del título), cinco lo hacen al final del texto y otros integrados en la descripción del proceso; en algún caso, además, aparece un subtítulo al inicio de los ingredientes y/o de la elaboración, o se utilizan marcas tipográficas para los listados (guiones, números...).

En los textos no aparecen consejos ni sugerencias más allá de las acciones imprescindibles para elaborar la receta. A la fórmula habitual y concisa de cierre que podría considerarse como el último paso: “después lo comemos” (T10), “y después asamos” (T14), “cuando ya está se saca” (T13)..., en algunos textos se añaden fórmulas de cierre un poco más elaboradas que incorporan algún comentario final: “después esperamos para comer” (T4), “cuando ya está cocinado comemos con nuestra familia” (T5), “cuando ya está listo hay que sacar la comida. Ya puede comer” (T16), “así se hace la patarashca (de piro)” (T2, T8), “eso es todo” (T3).

Por otro lado, la cantidad de los ingredientes enumerados también varía de un texto a otro, en algunos textos se mencionan tan solo tres ingredientes (sal, tomate, cebolla), en otros, sin embargo, el listado es mas largo y se incluyen hasta siete ingredientes (piro, ajos, cebolla, culantro, tomate, comino y pimienta). Todo lo anterior está relacionado, lógicamente, con la construcción más o menos elaborada del contenido.

La textualización: el empleo de unidades lingüísticas pertinentes y la puesta en texto

En este apartado nos fijaremos en dos mecanismos de conexión como son los organizadores temporales y la macro-segmentación tipográfica, en los mecanismos de cohesión nominal y verbal, en los mecanismos de posicionamiento enunciativo, es decir, modalizaciones y voces, y en los aspectos normativos de la lengua, como son la ortografía y la corrección gramatical.

Aspectos relativos a la conexión

Pondremos la atención en el uso de los organizadores temporales y en la macro-segmentación tipográfica del texto.

Respecto al primer aspecto, se trata de textos con una expresión muy simple de la secuenciación temporal del proceso. El conector temporal más habitual es “y después” con 29 apariciones, seguido de “después” (27 apariciones) y “primero” con 13. En menor medida se utilizan “cuando” (9 veces), “y luego” (8 veces), “luego” (5 veces), “y de ahí” (4 veces), “y” (2 veces). Solo hay dos apariciones para los dobles organizadores (“después cuando”).

El uso de expresiones de tiempo más elaboradas son poco frecuentes: “cuando ya está listo”, 5 apariciones; “después cuando ya está (cocinado)”, 2 apariciones; “cuando sus ingredientes ya están listos”, con 1 aparición.

A diferencia de los otros organizadores textuales este uso sirve para destacar y poner de relieve las acciones, no solo para encadenarlas. Este tipo de organizadores implican a veces una vuelta a la acción anterior para darla por finalizada y establecer las condiciones en las que se puede proceder al siguiente paso (o a la siguiente acción). Gracias a este tipo de comentarios, los enunciados se enriquecen y mejoran también la cohesión textual y la progresión informativa del texto. En el T5 (cuadro 2), por ejemplo, hay una relación semántica entre “poner la paricha en la candela” y “estar cocinado” que contribuye a cohesionar mejor el texto. Además, el organizador textual temporal “cuando” incorpora una indicación o condición que tiene que tener en cuenta quien realiza la receta, antes de pasar el siguiente paso (“comer”).

Cuadro 2. Fragmentos de algunas recetas

“Primero destripamos a la cawara y después lo lavamos y después lo cortamos la hoja de plátano y después lo ponemos su cebolla y después lo ponemos su tomate y después lo ponemos a su sal y después lo ponemos a la candela para que se ase y después lo comemos.” (T10)	“... y después que ya está listo todo, vamos a envolver al pescado y ponemos la paricha en la candela cuando ya está cocinado comemos con nuestra familia” (T5)
--	---

Fuente: Corpus propio.

No es suficiente con enumerar las acciones. Si se pretende un efecto de interacción con el interlocutor y que aquél pueda reproducir la receta con fidelidad, es necesario proporcionarle instrucciones lo más precisas posibles y hay que buscar un efecto de complicidad con aquél.

En lo que se refiere a la macro-segmentación tipográfica, tendremos en cuenta el uso de títulos, subtítulos, viñetas para las enumeraciones y signos de puntuación.

Como ya hemos dicho, el título está presente en 12 de los textos y se destaca tipográficamente del resto del texto por medio del uso de las mayúsculas o del subrayado. En lo que refiere a los subtítulos, están presentes en 7 textos, en consonancia con el lugar organizativo que ocupa el listado de ingredientes en el texto; su formulación es mayormente “(los) ingredientes”, pero también “condimento del piro”. Los ingredientes enumerados bajo ese subtítulo van marcados con guiones en cinco textos y con numeración en un texto; en el resto no llevan ningún tipo de marca. Solo en dos textos aparece un subtítulo para el segmento que corresponde a la elaboración del plato: “para preparar” (T3); “preparación” (T15).

Cohesión nominal

En todos los textos está presente en mayor o menor medida el léxico culinario adecuado, tanto el relativo a los ingredientes como el relativo a los útiles para el cocinado.

En general, se observan algunas repeticiones anafóricas, pero no hay otro tipo de retomas o actualizaciones del discurso más complejas. Tampoco hay reformulaciones que faciliten la comprensión de los ingredientes o útiles que se mencionan a los lectores foráneos de la receta.

Los principales problemas que se observan están ligados a la referencia establecida por las formas pronominales “le” y “lo”, que no siempre se utilizan en el lugar sintácticamente adecuado (“primero se lo destripa”, “lo destripamos el piro”, “vamos lo a...”) ni tampoco en la forma gramatical normativa (“le lavamos”, “lo echamos cebolla”).

Cohesión verbal

En lo que respecta a la cohesión verbal, la mayoría de los textos (siete) están escritos en presente y en primera persona del plural. Otros cuatro están escritos utilizando la forma impersonal. Los restantes muestran ciertas particularidades:

Hay dos textos que excepcionalmente están escritos en imperativo. Uno de ellos (T9), con la particularidad de que al final del proceso utiliza el presente del indicativo en primera persona del singular (“lava su carne [...] después como”). Eso produce una ruptura temporal que afecta marcadamente a la cohesión verbal. Coincide con el hecho de que se trata de un texto muy básico y poco elaborado. En otro texto (T6), en cambio, se utiliza íntegramente el imperativo.

En otro texto que también presenta rupturas temporales (T15) el autor utiliza la forma impersonal durante parte del proceso (“se lava”, “se pica”...), pero después cambia al presente en primera persona del singular (“envuelvo y amarro”), y da fin al proceso con la expresión de imperativo “ponle”.

Hay un texto (T11) en el que se combina el uso del presente con el del futuro pero sin que ello produzca una ruptura temporal que afecte a la cohesión verbal: “primero lo (que) aemos es cortar el piro y luego sacaremos su tripa...”

Entre los textos escritos en presente, también encontramos el uso del presente con sentido de futuro por efecto del organizador temporal: “después vamos a cortar” (T14).

Por otro lado, el uso de la primera persona del plural también aparece en combinación con la forma impersonal, por ejemplo, en T2 se utiliza el presente en la primera parte del proceso pero una vez terminada la primera fase de preparación, se pasa a la forma impersonal “primero destripamos [...] se desatiza la candela [...] se come”.

Modalizaciones

En general, las acciones no están modalizadas por verbos como “deber” o “poder”. Excepcionalmente, aparece el verbo deber en un texto: “devemos traer una parrilla” (T7), y el verbo poder en otro: “ya puede comer” (T15). También es excepcional el uso del imperativo, que solo aparece en dos textos “Primero destripalo y lava el piro” (T6), “después laba su carne” (T9). Por otro lado, los textos se caracterizan por la ausencia de adjetivos y expresiones adverbiales modalizadoras. Se echa de menos expresiones apreciativas que pueden contribuir a suscitar el interés del receptor.

Respecto al uso de las voces, como ya hemos visto más arriba, los textos se enuncian en primera persona del plural o en forma impersonal y no hay presencia de deícticos que indiquen la intención de establecer algún tipo de interacción o complicidad con el receptor, más allá de la mencionada primera persona del plural que a su vez tiene mayor efecto de cercanía que el uso del impersonal. Podemos decir que el posicionamiento enunciativo de los textos es en general neutro o incluso alejado del receptor.

Aspectos normativos y ortográficos

Respecto a este punto, los principales errores de escritura se concentran en los siguientes aspectos: uso indebido de mayúsculas, ausencia de tildes, confusión ortográfica de h/-; v/b; c/s; z/s (“sevo-lla”, “se hecha”, “labar”, “oja de Plátano”, “vamos”, “devemos”, “zoga”, “envolbemos”...).

Por otro lado, como ya hemos comentado, se identifican problemas con el uso pronominal de “le” y “lo”, por ejemplo: “le calentamos” por “lo calentamos”, y otros que se mencionan más arriba.

En general, no se aprecian problemas sintácticos que no puedan ser resueltos con el uso adecuado de las marcas de puntuación y/o con el uso de los organizadores temporales.

Discusión

En relación con la contextualización, podemos decir que todo los textos escritos por los alumnos presentan las características básicas de una receta de cocina y que, en ese sentido, responden en cierta

medida a lo solicitado. Sin embargo, a la vista de las representaciones de la situación de comunicación que se reflejan en las recetas, no parece que durante el proceso de escritura haya habido una reflexión sobre lo que sabemos del receptor o sobre lo que él sabe de nosotros, sobre cuales son sus costumbres, etc., lo que nos lleva a pensar que la escritura no se ha realizado siguiendo las pautas de la consigna ideada para la investigación, o que el docente no ha tenido en cuenta la verdadera dimensión comunicativa de la tarea. Hay que subrayar la importancia que tienen las representaciones relativas a la situación de producción; no basta solo con identificar la característica genérica que requiere la situación de comunicación, sino que esa elección debe de contemplar también unas representaciones adecuadas del contexto de producción para que el objetivo de comunicación se cumpla satisfactoriamente, lo cual influirá a su vez en la forma de llevar al texto el contenido y en las decisiones lingüísticas y discursivas que deberá tomar quien escribe el texto. Esas decisiones se basan en gran medida en los conocimientos enciclopédicos previos que tiene quien produce el texto, pero para que el resultado sea el adecuado es esencial trabajar los aspectos relacionados con los parámetros físicos y sociales de la comunicación, entre otros, quién produce el texto, dónde y cuándo lo hace, para quién lo hace, la finalidad, el marco social de la comunicación, el papel del enunciador, y del lector en este caso. El desarrollo de esas capacidades conlleva, además, la utilización de estrategias lingüísticas adaptadas a cada caso (formas léxicas y ortográficas, usos pronominales, tiempos verbales, adjetivos, expresiones de modalización...). Son aspectos que el docente debe trabajar con los alumnos para desarrollar sus capacidades textuales y comunicativas, lo cual, sin duda, también requiere por parte del docente un conocimiento sobre el funcionamiento de los textos y una formación adecuada sobre la didáctica de los géneros textuales. Esas cuestiones son particularmente importantes en el ejemplo que nos atañe, pues al fin y al cabo, ¿qué sabe un alumno de la Amazonía sobre un alumno que vive en otro continente y viceversa? ¿qué representaciones y saberes enciclopédicos tienen unos y otros? ¿cómo afectan esas representaciones a las decisiones léxicas y gramaticales?

En cuanto a la elaboración del desarrollo de los contenidos, en todos los textos se aprecian indicaciones dirigidas a la preparación del plato, aunque con un grado de elaboración lingüístico-discursivo diferente de un alumno a otro. Los alumnos conocen la receta y son capaces de proporcionar indicaciones para su elaboración, pero las diferencias que se aprecian en el cuadro 1 nos hacen pensar que no ha habido un trabajo previo sobre la forma de organizar y expresar los contenidos. Por otro lado, no hay ninguna marca lingüística ni discursiva que revele que el texto va a ser leído por un destinatario que necesita información más precisa para comprender las instrucciones; una reflexión sobre las características identitarias y socio-culturales de los receptores del texto hubiera conllevado el uso de estrategias discursivas y probablemente metalingüísticas a la hora de elaborar el contenido.

Con respecto a la estructura de la receta, se puede decir que en todos los textos existe una estructura mínima que permite reconocerlos como recetas de cocina. El hecho de que los ingredientes unas veces aparezcan listados al inicio de la receta y otras veces al final puede ser indicativo de que los alumnos han recibido alguna observación sobre esa cuestión aunque la estructura de la receta tal vez no haya sido específicamente trabajada.

Tratándose de la textualización, el uso de signos de puntuación y organizadores temporales más variados para cada texto puede contribuir a mejorar la conexión del texto e incluso la cohesión. Por otro

lado, un trabajo reflexivo sobre la relación entre las características socio-culturales y el léxico permitiría al alumno, por un lado, darse cuenta de la importancia que tiene que el receptor comprenda adecuadamente el significado de las palabras a la hora de realizar la receta tal como se indica. Por otra parte, le permitiría trabajar sobre las características particulares de los productos disponibles en la comunidad poniéndolos en contraste con los de otras comunidades. Igualmente, le ofrecería la posibilidad de comparar las denominaciones léxicas presentes en el texto con otros sinónimos más comprensibles para el receptor. Eso permite enriquecer el léxico y, sobre todo, tomar conciencia de la dimensión multicultural y plurilingüe de nuestras sociedades. También contribuiría a mejorar y enriquecer la cohesión nominal del texto. Por lo que respecta a la cohesión verbal, si bien todos los textos muestran los usos verbales propios de las recetas, una reflexión sobre el uso de las formas utilizadas, el sentido que confieren al texto y las distintas posibilidades que ofrece la receta en la expresión temporal y modal puede servir para trabajar los aspectos gramaticales de los verbos de forma contextualizada y mejorar la escritura del texto.

En cuanto al uso de las modalizaciones, es otro de los aspectos estrechamente relacionados con las representaciones de la situación de comunicación, por lo que una reflexión en ese sentido contribuiría a la utilización de estrategias discursivas ahora ausentes en los textos.

Todo eso nos permitiría, en definitiva, mejorar la elaboración del contenido y construir textos de mayor complejidad lingüístico-discursiva.

En relación con los elementos gramaticales y normativos de la lengua, aunque existen numerosas faltas de ortografía y también gramaticales, ello no impide que los alumnos escriban un texto con sentido y comunicativamente eficaz para su contexto cultural (pero no tanto en función del destinatario previsto), aún en el caso de los textos menos elaborados.

Finalmente, no podemos olvidar los aspectos culturales e idiomáticos que pueden estar presentes en una receta de cocina, desde las costumbres culinarias, hasta la disponibilidad de alimentos, medios técnicos para cocinarlos, y por supuesto, todo el acerbo léxico asociado a esas tradiciones. Una reflexión sobre las variantes léxicas abre la puerta a una reflexión sobre la diversidad cultural y lingüística, y puede suponer una importante aportación para el desarrollo del lenguaje y de los conocimientos de los alumnos, cuestiones que deberían de ser explotadas didácticamente por los docentes, especialmente en las situaciones de enseñanza bilingüe y plurilingüe.

Conclusiones

El trabajo muestra la importancia que tiene confrontar a los alumnos a situaciones reales del uso de la lengua. Llevar al aula las prácticas verbales sociales de referencia resulta clave para aprender a identificar adecuadamente los parámetros de la situación de comunicación, adecuar a la misma su mensaje y mejorar la producción escrita en su conjunto. Vemos también que la escritura de una receta de cocina ofrece la posibilidad de trabajar tanto aspectos normativos como comunicativos de la lengua, abriendo la puerta a la integración de la gramática en la perspectiva textual y discursiva. Asimismo, hay que subrayar que trabajar con recetas de cocina permite abordar aspectos culturales e idiomáticos de la lengua que habitualmente no suelen ser tratados de forma sistemática en el aula.

La revisión de los aspectos analizados nos debería llevar a proponer una secuencia didáctica para trabajar la receta escrita de cocina como género textual y evaluar después la reescritura de los textos. Un modelo didáctico de ese tipo permite trabajar aspectos de orden social como el reconocimiento de las diferencias de un género textual en función del destinatario y de las condiciones de producción, las funciones sociales que tiene, sus características, etc. (Dolz et al. 2013).

Para hacer más significativo el aprendizaje, esa secuencia didáctica puede ser integrada en un proyecto de aprendizaje que englobe un trabajo colaborativo entre la lengua y las otras asignaturas. Trabajar la receta de cocina puede hacer que nos planteemos la forma en que se obtienen los alimentos en el Amazonas o en cualquier otra comunidad, los tipos de cultivos más habituales en la zona, la accesibilidad a los ingredientes que se emplean, sus propiedades, su denominación, el léxico comparativo con otras lenguas, las condiciones que requiere su cocinado, la forma de expresar las medidas y su significado... Todo ello nos lleva a una reflexión más ligada con la realidad social en la que se usa la lengua y, en este caso, también con la propia realidad de una comunidad en la que es habitual que los niños cocinen sus propios alimentos desde muy pequeños. En ese sentido, la receta de cocina es un texto adecuado no solo para el desarrollo de la escritura e incluso de la lengua oral sino también para el desarrollo de conocimientos sobre aspectos identitarios, sociales, multiculturales y multilingüísticos, que son tan importantes para la formación y desarrollo de los individuos y para las relaciones sociales en general. Como reconoce Charaudeau (2005) cuando habla de la enseñanza de la lengua, la identidad y el sustrato cultural están ineludiblemente presentes. La receta, por lo tanto es un género textual idóneo para trabajar la diversidad lingüística y la multiculturalidad, así como para integrar en el aula la reflexión metalingüística y las prácticas plurilingües.

Como hemos visto, la escritura de la receta transmite una visión del mundo y permite trabajar dimensiones muy distintas implicadas en la comunicación verbal. Escribir una receta de cocina como tarea escolar es algo más que reproducir un texto para trabajar la gramática y la ortografía, por lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su escritura es muy importante comprender las implicaciones que tienen en el texto resultante las representaciones de quien lo escribe, pero además, también hay que tener muy presente que la formulación de la consigna de trabajo que proporcione el enseñante a los alumnos tendrá sus efectos en el texto resultante, y que esa consigna reflejará a su vez las representaciones que el propio enseñante tiene sobre la situación de comunicación y su manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Es necesario señalar, además, que si bien una receta de cocina es considerada por muchos docentes, e incluso investigadores, como un texto “menor” en contraposición a un relato, una narración o un texto para argumentar, este género textual permite trabajar niveles de complejidad lingüística y discursiva diferentes, entre otras cosas, porque, como hemos visto, no es lo mismo escribir una receta para un grupo que comparte las mismas características socio-culturales que para un grupo que desconoce esas peculiaridades. Es la consigna la herramienta de escritura que, sin restar importancia a la ortografía y a la gramática, nos permite enmarcar la producción del texto en un contexto comunicativo que puede ser modelado en función de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada proyecto de aprendizaje y la que será el punto de partida de una secuencia didáctica (Dolz y Schneuwly, 1998: García-Azkoaga, 2019) en la que se deberán trabajar los aspectos textuales, lingüísticos y discursivos prioritarios para

los alumnos en función de las dificultades identificadas en la escritura inicial de un texto. De esa manera, se podrán integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, y de los géneros textuales en general, las distintas dimensiones de la actividad verbal que hemos visto en las líneas precedentes.

Antes de terminar, es necesario subrayar que el marco epistemológico que se adopte para comprender el funcionamiento de la lengua estará estrechamente ligado con las propuestas didácticas que se realicen, por lo que la formación del profesorado y su entrenamiento en el uso de esas herramientas didácticas resulta esencial.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias a la financiación para la investigación proporcionada por las siguientes entidades: Gobierno vasco para Grupos de Investigación Consolidados (IT-983-16) y el MEC del Gobierno de España (FFI2012-37884-C03-01).

Referencias

ADAM, J.-M. 2001. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, **111/112**: 7-38. <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2421>

BRONCKART, J.-P. 2013. Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In: J. DOLZ; I. IDIAZABAL (eds.) *Enseñar lenguas en contextos multilingües*. Bilbao, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), p. 31-50.

BRONCKART, J.-P. 2005. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio*, **3**(3): 149-159.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E., FILLIETAZ, L., FRISALON, I., PLAZAOLA I. y REVAZ, F. 2004. *Agir et discours en situation de travail*. Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'Education, 312 p.

BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane, Delachaux et Niestlé, 351 p.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C.; PASQUIER, A. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Paris, Delachaux & Niestlé, 175 p.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir*. Ariel, Barcelona, 386 p.

CHARAUDEAU, P. 2005. *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>. Acceso en 20/10/2019.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil, 661 p.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2003. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénie-

rie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3: 27-52.

DIAZ DE GERENÜ, L. 2016. *Jendaurreko konta-saioa: gertakari sozio-diskurtsiboa ete testu-genero berezitua*. Vitoria-Gasteiz. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 250 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF, 211 p.

DOLZ, J.; GAGNON, R. 2010. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2): 497-527. (Traducción al español de V. Sánchez V.).
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S.; SÁNCHEZ, V. 2013. *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, Graó, 91 p.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. 2015. Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96 (3): 11-28.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. 2019. Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB, *Enunciación*, 24(1): 45-60. <https://doi.org/10.14483/issn.2248-6798>

GARCÍA-AZKOAGA, I.M.; DIAZ DE GERENÜ, L.; IMAZ A.; ALEGRIA A. 2010. Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan, *Tantak*, 22(1): 7- 42 .

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; SULLÓN, K. 2017. Capacidades lingüísticas shipibo-castellano en textos escritos por escolares bilingües de Ucayali (Perú), *Onomázein, N° especial: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*: 153-170. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.09>

GOODY, J. 1985. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal, 188 p.

IDIAZABAL, I.; GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. 2015. Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina. In: D. RIESTRA; S.-M. TAPIA; M.-V. GOICOECHEA (Comps.), *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Tomo I*. Bariloche, Universidad Nacional de Río Negro, p. 203-221.

KRESS, G. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York, Routledge, 232 p. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>

LARRINGAN, L.-M. 2007. Testu-motak eta testu-antolatzaileak: zer lotura?. In: I. PLAZAOLA; M.-P. ALONSO (eds.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*. Donostia, Erein, p. 119-134.

MAINGUENEAU, D. 2004. Diversidade dos gêneros do discurso. In: I.L. MACHADO; R. MELLO (Org.), *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, NAD/POSLIN/FALE-UFMG, p. 43-58.

MANTEROLA, I. 2019. A Study of Recipes Written by Basque L2 Immersion Students: Any Evidence for Language Revitalization? In: N. YIGITOGLU; M. REICHELTL (eds.), *L2 Writing Beyond English*. Bristol, Multilingual Matters, p. 117-134. <https://doi.org/10.21832/9781788923132-010>

SAUSSURE, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot. [Trad. cast.: 1998. *Curso de lingüística general*. Madrid, Alianza, 517 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, **15**: 27-41.

VIGOTSKY, L. 1990. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Quinto Sol, 219 p.

Submetido: 11/05/2020

Aceito: 15/06/2020