El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita

PEDRO LACÁMARA RUBERTE

Introducción

Uno de los aspectos que más han llamado nuestra atención en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, *en un medio escolar,* ha sido el nivel de adquisición tan bajo alcanzado por los estudiantes en el aprendizaje escrito, tras varios años de estudio de la lengua.

Por razones evidentes de tiempo, nos limitaremos aquí a la producción escrita, en sus dos fases, reescritura y expresión, dejando de lado la lectura o interpretación del texto escrito [1].

Las causas de este "fracaso" son de diversa naturaleza: los medios familiar y escolar suelen ser determinantes en la estructuración cognitivo-lógica del pensamiento, y por ende de la expresión escrita, en la lengua materna del estudiante; pero también es importante el tipo de explotación didáctica empleado, esto es, si se ha abordado el escrito como un *modo de producción específico* o, más bien, como una transcripción del oral.

Ahora bien, pensamos que no se puede explotar coherentemente la producción escrita en una lengua, si no se aplica un *tratamiento lingüístico* adecuado al texto.

En ese sentido, las gramáticas de la frase, tanto por la exclusión, en su campo de estudio, del *uso real* de una lengua, como por la limitación de esas gramáticas a la unidad lingüística de la frase —y no al texto—, son incapaces de ofrecernos *los análisis* y *las reglas pertinentes* para la buena producción de textos escritos.

Para lograr tal objetivo se necesita la aplicación de un modelo lingüístico más potente y adecuado. Este modelo será el de la *gramática textual.*

En otras palabras, para abordar coherentemente el escrito en una lengua

1. Véase un artículo nuestro sobre un modelo didáctico de la comprensión- interpretación de un texto escrito en "Actas del I Congreso Internacional Prensa en las aulas", publicaciones del CEP de Zamora, septiembre de 1989 (en prensa).

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

extranjera, debemos situarlo dentro del *estatuto didáctico* propio y explicitar los componentes esenciales de dicho marco: los parámetros relativos al *componente psicolingüístico* (la estructuración lógica del pensamiento, basada en las teorías sociocognitivas actuales), el *componente lingüístico* (la puesta en texto o textualización de los actos y estructuras del lenguaje, basada en un modelo de gramática textual de corte generativo y comunicativo) y el *componente pedagógico* (las prácticas relativas a la adquisición de la competencia textual escrita).

Los dos postulados de base que apoyan el desarrollo de este intento de modelo didáctico de la producción escrita son, por una parte, afirmar que la apropiación por parte del estudiante de los parámetros discursivos y textuales, que conlleva la producción escrita, debe comenzar *desde los primeros niveles* del aprendizaje de la lengua; y, por otra, que justamente en esos mismos niveles, el modo de producción del material de clase utilizado para cada actividad y el tipo de destreza exigido deben ser *de igual signo o naturaleza,* esto es, a documento o discurso oral y / o visual, destrezas orales principalmente, y a documento o texto escrito, destrezas escritas [2].

Creemos que el paso pedagógico frecuente de las estructuras *textuales* de un material de clase escrito a la *oralidad* de las actividades exigidas y, viceversa, el paso de las estructuras orales de un documento oral y / o visual a unas tareas de producción escrita, no sólo son *causa continua de distorsiones* cognitivas y lingüísticas, sino que además dificultan la apropiación de las *estructuras específicas de cada tipo* de material de clase.

I.—Las producciones escritas de los estudiantes y las correcciones del profesor a partir de la gramática textual.

1.1.—*Análisis de las producciones escritas*

Si analizamos las producciones escritas de los estudiantes, en un medio escolar, después de cuatro o más años de aprendizaje de una lengua extranjera, podemos hacer las siguientes constataciones:

En el mejor de los casos comprenden bastante bien los documentos escritos como la prensa y menos bien los textos literarios; también conocen bien las normas y reglas fundamentales de la gramática y la ortografía; sus produc-

2. En general, en esta comunicación, no hacemos distinción entre discurso y texto, ya que no son dos objetos distintos analizables uno y otro a partir de un conjunto de reglas diferentes. No obstante, pensamos con Slatka (1975) y otros autores que sería más pertinente distinguirlos como dos *perspectivas* diferentes de enfoque de los "corpus" textuales o referenciales: *el texto,* a analizar desde una perspectiva *interna y formal.*

En ese sentido, distinguimos *el contexto* (lo extralingüístico) y el *co-texto* (entorno lingüístico de un enunciado).

Tampoco tenemos en cuenta la distinción entre coherencia (criterio aplicado a la globalidad del texto) y cohesión (su realización concreta en una lengua natural).

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

ciones escritas, en cambio, se suelen caracterizar por frases cortas, repetición de estructuras sintácticas, conexiones entre las frases mal hechas, muy poca subordinación, nexos lógicos mínimos, repeticiones de palabras y de temas en un mismo escrito, incoherencias, dificultad a la hora de repartir y jerarquizar la información, o en adecuar el título y su contenido.

Además estas producciones escritas suelen ser de ideas banales, pobres, con un desarrollo del pensamiento bastante deficiente —no suelen saber presentar un problema o tema y concluir, o bien manifestar una intención y hacerse comprender—, cuando no es contradictorio o ambiguo.

Todo lo cual lleva, en definitiva, a unos escritos confusos, de costosa comprensión —muy a menudo no se sabe lo que quieren decir— debido al bajo nivel de estructuración lógica (poca jerarquización de temas y argumentos) y a la falta de organización sintáctica global, la cual se traduce en el poco o mal ordenamiento de las frases o de las partes de un texto [3].

1.2.—*Las causas de tales insuficiencias*

Las causas que explican esos resultados insatisfactorios así como las dificultades encontradas son de diversa índole:

1.2.1.—Escriben como piensan, esto es, suelen arrojar sobre el papel, por así decirlo, los conocimientos o informaciones que tienen, escribiéndolos a medida que se les van ocurriendo, sin hacer distinciones entre lo esencial y lo secundario; sin intentar aplicar ciertos esquemas y ordenamiento de partes que un plan textual comporta; o bien sin distinguir el orden de los elementos o los tipos de estructura de la frase que no son los mismos en el oral y en el escrito. La producción escrita se caracteriza por una mayor estructuración de la expresión, por un orden diferente y más cuidado de las palabras y las frases, por unas estructuras y organización sintáctica específicas y, en fin, por un desarrollo y organización de las ideas que no es el mismo que en el oral. *El escrito no es una transcripción o calco del oral.*

1.2.2.—Las prácticas pedagógicas del escrito:

La literatura pedagógica sobre la redacción y la composición (así como los manuales y los materiales de clase) suele ofrecer recetas, informaciones, re-

3. Piénsese, por ejemplo, en ciertas manifestaciones de los propios estudiantes, reveladoras de las dificultades que encuentran a la hora de construir un texto escrito: la incesante demanda de una gramática "completa" que pueda resolver sus dudas a nivel sintáctico y textual; o en el desfase que suele haber entre lo que uno ha querido o se proponía decir y lo que *efectivamente* ha escrito; o en la dificultad que suelen encontrar en el paso de los contenidos temáticos a su estructuración y organización textual.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

glas convencionales de estilo o ejercicios muy parciales y de muy poca utilidad a la hora de adquirir una competencia textual de la producción escrita.

En estos casos, pues, en que se persiguen unos objetivos pedagógicos específicos —cómo mejorar la producción escrita de los estudiantes—, las explicaciones sobre el estilo de un texto publicitario, o sobre el ordenamiento sintáctico, o bien sobre el tipo de texto raramente apelan a razones de textualización, esto es, *que es la finalidad misma del texto o su propia coherencia las que condicionan* la elección de tal estructura temática, sintáctica o la del tipo de texto.

Este trabajo más específicamente textual consistiría en analizar la manera de estructurar la información y repartirla, o bien en analizar el movimiento lógico de las ideas o pensamiento, o bien en explotar la gramaticalidad propia a un texto.

En el caso de la explotación de textos en clase, con otros objetivos pedagógicos, los textos suelen ser únicamente *pretexto* para cualquier tarea o ejercicio de gramática formal (o de la frase), de comentario literario o de paráfrasis, evacuándose así el trabajo más específicamente textual.

En este tipo último de prácticas, se establecería, por un lado, una separación muy rígida (o corte epistemológico) entre *texto, gramática* y *literatura,* sin que por ello pueda verse metodológicamente la interdependencia de esas "materias" y, por otro, se evacúan los parámetros específicos —pero complementarios— de esos tres enfoques sobre el único objeto de estudio que poseen en común: el uso real de la lengua escrita.

Sobre el enfoque gramatical, sólo haremos aquí la observación de que tanto la gramática —en teoría existe *una* gramática válida de una lengua— como la competencia textual (o comunicativa) escrita no pueden describirse en términos de reglas hipotéticas de funcionamiento, sino justamente en su única referencia a las actividades de la lengua en situación de enunciación, como es el caso de la gramática de un texto, ya que es este marco la única base sólida de donde pueden surgir dichas reglas de funcionamiento.

Sobre las relaciones lengua y literatura, sólo citaremos el argumento de Van Dijk (1981): "Para responder seriamente a la cuestión de saber cuáles son las propiedades específicas que poseen los textos literarios, primero hay que preguntarse cuáles son las propiedades de *los textos* y del *empleo de la lengua* en general".

1.3.—*La intervención del profesor y la corrección de los escritos*

Frente a esos problemas de análisis del texto escrito o de corrección de la producción escrita, no sólo el estudiante se encuentra como desprotegido, también el profesor tiene dificultad en discernir, a menudo, los elementos precisos que forman la coherencia de un texto o provocan la incoherencia o falta de lisibilidad de una producción escrita.

Limitándonos a los escritos de los estudiantes, diremos que la competen-

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

cia que tiene el profesor de la lengua y de los textos le permiten *evaluar los escritos* de una manera más o menos intuitiva; pero cuando se trata de saber localizar, de un modo más preciso y científico, *la regla transgredida* y de saber analizarla, se puede encontrar desorientado si no dispone de un marco formal o modelo que le permita conocer explícitamente los mecanismos de funcionamiento / disfuncionamiento lingüístico de un texto escrito.

Es lo que ocurre, a menudo, como se observa en las correcciones de profesores, sobre textos mal formados, que han sido analizadas por Charolles (1978) desde el punto de vista de la coherencia textual: la falta de formación de los profesores en este campo lleva a intervenciones (frecuentemente no se puede hablar de correcciones) "mal controladas, relativamente peligrosas y poco eficaces".

Nosotros añadiremos dos aspectos de la enseñanza-aprendizaje textual, que nos parecen también importantes: primeramente, el profesor de lenguas debería estar capacitado, a nivel teórico y práctico, para poder realizar en clase, a partir ya sea de la corrección de la producción escrita, ya sea a partir del trabajo de observación, manipulación, comprensión y análisis de textos, ciertas *reflexiones textuales* que dieran pie a los estudiantes a generalizaciones o inferencias en ese campo; en segundo lugar, el profesor debería ser capaz de dar todas *las reglas necesarias para la buena formación de textos escritos.* De lo cual sacaremos la conclusión de que *la formación del profesor* en cuestiones del buen o mal funcionamiento de un texto, o si se quiere, en cuestiones de gramática textual, nos parece absolutamente indispensable.

II.—Hacia un "modelo" didáctico adecuado a la producción escrita

Este modelo o marco formal, que simulará todos los parámetros de la producción escrita, debería constar de tres componentes: el psicolingüístico, el lingüístico y el pedagógico.

2.1.—*El componente psicolingüístico*

La didáctica de la producción escrita no puede hacer la economía de los factores psicológicos relacionados con la estructuración del pensamiento (cognitivos, lógicos y estratégicos) y la interacción social, los cuales van a configurar y condicionar el buen funcionamiento de los discursos / textos.

Este componente contiene, pues, todas *las operaciones* de lenguaje (o universales) y las de lengua (o semánticas, propias al español) que entran en juego en los discursos / textos.

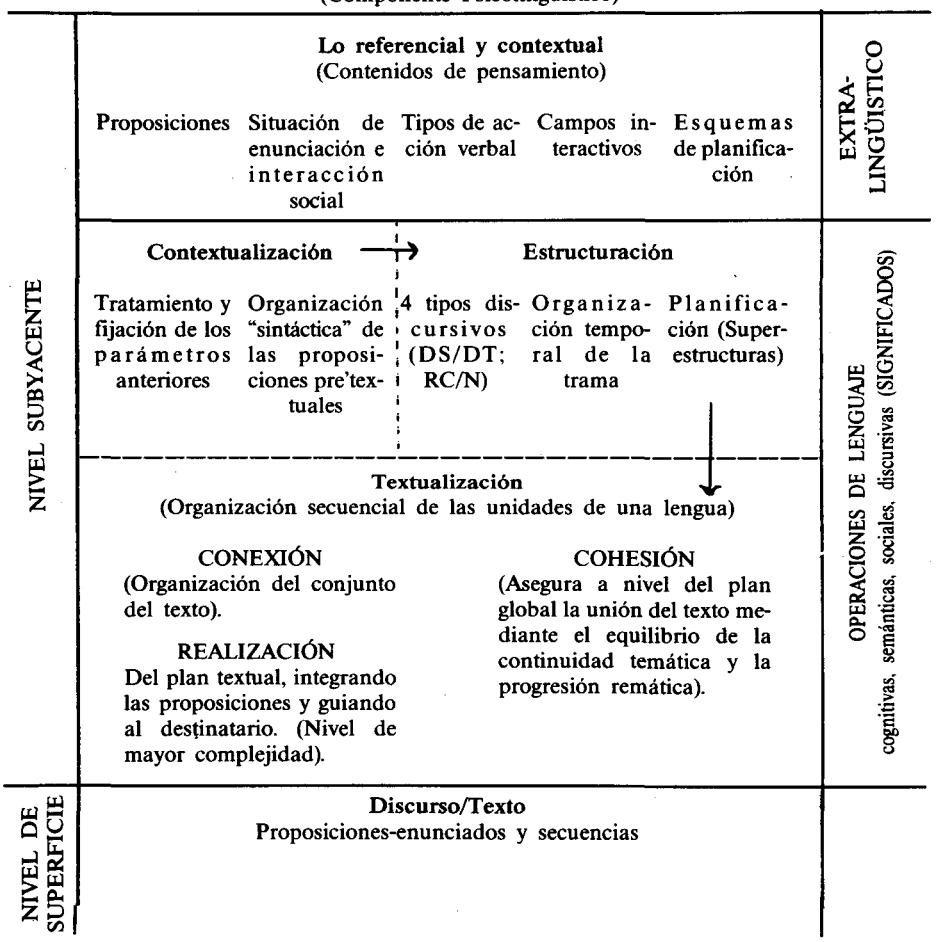
Las operaciones que más atañen a la producción escrita son las que están relacionadas con *el paso* de lo contextual o conceptual (los contenidos proposicionales) al plano discursivo lineal (los enunciados y secuencias de enunciados) en función de la intención de comunicación y del plan textual global

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

(organización sintáctico-temporal de la trama dentro del tipo de discurso conveniente).

Para simplificar esos procesos altamente complejos, diremos que la mayor dificultad de los estudiantes residirá en saber realizar las operaciones que presuponen el paso de lo temático- comunicativo a la realización secuencial del texto como un conjunto global coherente. Véase para más detalles el

ANEXO I
FUNCIONAMIENTO DEL DISCURSO (Véase Bronckart, 1985)
(Componente Psicolingüístico)



Este paso del nivel profundo (o subyacente) al nivel secuencial (o de superficie) constituirá una de las fases importantes del aprendizaje del escrito en español, lengua extranjera.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

2.2.—*El componente lingüístico: la gramática textual*

La gramática textual, precisamente, tratará de ver, a nivel lingüístico, las relaciones que se crean entre ambos niveles y la manera propia que toma cada nivel para dar cuenta y contribuir a la realización del otro nivel.

Esta gramática, al tener como unidad lingüística de base y marco de referencia al texto, está llamada a poder superar los problemas de una gramática de la frase ya que el texto le aporta una dimensión más global y más adecuada al funcionamiento real de la lengua, y a realizar una síntesis entre la frase y el texto.

Por consiguiente, no se trata evidentemente de oponer la frase y el texto, como si se tratara de campos lingüísticos epistemológicamente diferentes, cada uno de ellos con su gramática (marcos morfosintácticos, léxicos y fonológicos por un lado, y estructuras y contenidos textuales, por otro), sino, todo lo contrario, se trata de verlos como *complementarios e interdependientes:* el discurso / texto realizándose en la secuencialidad de las frases siguiendo la estructuración y la planificación textuales propias a cada tipo de discurso, y las frases, a su vez, concretizando sus significaciones virtuales en función del sentido global del texto [4].

2.2.1.—Objetivos de la gramática textual y aprendizaje del escrito

Estos objetivos son los siguientes: dar cuenta de todos *los niveles de realización textual;* formular *las reglas o regularidades textuales* que permitan producir (o interpretar) textos en tanto que discursos aceptables en una lengua; explicitar *las condiciones y / o los criterios de aceptabilidad* de esos discursos.

a) Los niveles de realización textual:

4. La Gramática textual del español, lengua extranjera, que nosotros no tratamos aquí, se ocuparía de la descripción concreta de todas las *unidades lingüísticas de superficie* (inventario de formas textuales) y de las *estructuras discursivo-textuales* (planificación discursiva, clases de discurso, organización temática y reglas de buena formación textual). En otras palabras, sería una gramática que propondría una manera diferente (o textual) de "leer" y de utilizar las unidades del sistema dentro del funcionamiento discursivo-textual de la lengua, esto es, marcas gramaticales y parámetros textuales interrelacionados.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO II
EL TEXTO Y SU GRAMÁTICA
(Componente Lingüístico)

GR texto	Niveles de descripción		Niveles de construcción
Forma y contenidos	Macro estructural	Lo referencial y contextual	Conceptualización
SEMÁNTICA PRAGMÁTICA Y SINTAXIS TEXTUAL	ESTRUCTURACIÓN SUBYACENTE (Organización sintáctico-semántica del contexto) COHERENCIA	**Proposiciones** (Macroestructuras lógico-semánticas y actanciales) **Funciones** (Macroestructuras pragmáticas y/o comunicativas) **Trama** (Macroestructuras temáticas y temporales) **Esquemas discursivos y plan** (superestructuras organizativas)	REPRESENTACIONES U OPERACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS
FORMAS TEXTUALES	MICRO ESTRUCTURAL	**Enunciados y secuencias de enunciados**	SIGNIFICADOS L N
Unidades lingüísticas. Fonología Morfosintaxis. Semántica.	ESTRUCTURACIÓN DE SUPERFICIE O LINEAL (Organización morfo-sintáctico-semántica de las unidades lingüísticas del texto). COHERENCIA	Microestructuras morfosintácticas y léxico-semántico-lógicas o marcas. — Microestructuras o marcas interactivas y retóricas (INSTRUCCIONES AL DESTINATARIO). — Microestructuras léxico-temporales. — Microestructuras o marcas tipológico-textuales. Orden y tipos de frase. Microestructuras fono-sintácticas o supra segmentales. **La no-verbal**	JERARQUIZACIÓN Y ENLACES. EFICACIA. TEMA-REMA. TIPO DE TEXTO

ACTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL (Proceso generativo SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN a partir del yo/tu)

Ya hemos hablado de los dos niveles que estructuran un texto: el nivel profundo o también global y el nivel de superficie o secuencial.

Esta visión del texto como un *proceso generativo* que va del nivel global al secuencial es importante, ya que es justamente ese paso el de mayor dificultad a la hora de producir un texto escrito en español lengua extranjera.

Desde el punto de vista lingüístico diremos que esa dificultad reside para los estudiantes en la realización de una sintaxis compuesta, exigida por el texto como conjunto bien conexionado y jerarquizado a fin de ser interpretado eficazmente.

La sintaxis pobre o simple que caracteriza las producciones escritas de los estudiantes (frases cortas, pocas conexiones o mal hechas y pocos niveles de

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

subordinación) hace que prácticamente todos los temas del texto estén al mismo nivel, con lo cual es difícil ver su unidad y lo que pretende decir globalmente.

La razón, pues, es que *la complejidad sintáctica afecta a la textualización,* o a la producción del texto, y lo hace de tres modos diferentes:

— los encadenamientos y conexiones permiten ordenar *jerárquicamente* los elementos semánticos y las partes del texto en función del plan textual global.

— esta jerarquización facilita, dentro de la posible multiplicidad de los temas, *la selección de los temas* más importantes a nivel de la significación global.

— los enlaces por medio de nexos subordinantes lógicos y retóricos permiten explicitar las relaciones que unen las diferentes proposiciones a nivel de las frases y secuencias de frase.

Estos tres efectos de la complejidad sintáctica —la jerarquización semántica, la selección de temas y la explicitación de los enlaces lógicos y retóricos— tienen gran repercusión, no sólo en la producción y en la eficacia del escrito, sino también en su lisibilidad o interpretación.

b) Las reglas de buena formación textual.

Son ante todo reglas que atañen a la coherencia del texto a *nivel secuencial,* aunque interdependientes del nivel global.

Estas reglas son cuatro y han sido claramente formuladas por Charolles (1978), así como las categorías gramaticales que funcionan como *formas textuales,* esto es, manifestando en superficie la coherencia del proceso discursivo.

Conocer dichas reglas y las formas textuales que contribuyen a su funcionamiento es de una gran operatividad a la hora de explicitar los mecanismos de textualización que regulan el texto y para que los estudiantes tomen conciencia de sus propias incoherencias textuales.

1.ª regla: *la regla de repetición* (o de continuidad "temática").

El primer procedimiento de textualización consiste en saber realizar *la continuidad* de ciertos elementos o "temas" ya aparecidos mediante recursos gramaticales y léxicos recurrentes.

2.ª regla: *la regla de progresión* (o de aparición de elementos semánticos nuevos).

Este procedimiento de textualización, consistente en introducir elementos nuevos que aseguren *la progresión del texto,* complementa la anterior y se articula con ella de una manera bastante sistemática.

3.ª regla: *la regla de no contradicción.*

Esta regla se refiere no a contradicciones aparentes, sino a verdaderas contradicciones *semánticas,* así como a las *enunciativas* (pasar del orden del *discurso* al de la *historia* con los tiempos verbales, o de deícticos a anafóricos).

4.ª regla: *la regla de concatenación.*

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

Para que un texto sea coherente, es necesario que los hechos que denota estén bien enlazados. Nos referimos a los elementos de coordinación y de subordinación que tienen la función de manifestar la cohesión propia de un texto y explicitar sus relaciones lógicas, temporales y retóricas [5].

c) Los dos criterios fundamentales de la aceptabilidad o no de un discurso / texto son la coherencia y la eficacia.

— La eficacia: para que un texto sea eficaz debe dar instrucciones reguladas al lector y así poder ser interpretable en su lectura.

Concluiremos este punto señalando que la Gramática textual se ocupa, pues, de que los enunciados y secuencias de enunciados, así como los discursos / textos, sean:

— *correctos* en sentido gramatical estricto.
— *bien enlazados* entre ellos (o interpretables).
— *adecuados* a un contexto e interacción social (o coherentes).

2.3.—*El componente pedagógico (o pedagogía de la producción escrita)*

Si partimos del supuesto de que la estructuración del escrito es mucho más compleja en todos sus parámetros que el discurso oral, *el objetivo pedagógico general* que es ayudar a los estudiantes a *adquirir una competencia textual de la producción escrita,* requerirá no sólo dominar las reglas de buena formación textual en español a fin de producir textos en tanto que discursos aceptables y eficaces, sino que además habrá que abordar otras tareas pedagógicas como la planificación textual, los diferentes esquemas de cada tipo de discurso y sus realizaciones textuales, la realización sintáctica compleja en lo que al buen ordenamiento, enlace y subordinación de frases y secuencias se refiere, así como la estructuración lógica, argumentativa y retórica que la expresión del pensamiento implica.

En otras palabras, este componente requiere unas aplicaciones pedagógicas de los parámetros psicolingüísticos y discursivos, así como toda una transposición pedagógica de la gramática textual del español como lengua extranjera (inventario de formas textuales como los anafóricos —determinación, substitución pronominal, lexical y adverbial—, los nexos coordinantes y subordinantes, las formas verbales en función del texto, etc.), que no podemos llevar a cabo aquí, por lo que nos limitaremos solamente a dar algunas directrices pedagógicas.

2.3.1.—Etapas de la producción escrita

Ante todo creemos que hay que establecer una distinción clara y neta entre las dos etapas primordiales a realizar en la adquisición de la competen-

5. Dejamos aquí de lado *las macro-reglas del texto,* que han sido explicitadas por Kintsch y Van Dijk, por ser más operativas a nivel de la comprensión-interpretación del texto escrito.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

cia textual: *la reescritura* o fase de manipulación y transformación de textos ya existentes y la *producción escrita* o trabajo sobre la expresión.

Cada una de estas etapas conllevará una serie de prácticas pedagógicas específicas que quedarán señaladas a lo largo de esta parte, pero que podrían resumirse del modo siguiente: en la primera fase se trata de *desbloquear* la relación de los estudiantes con el escrito, introduciendo prácticas del tipo "El placer de escribir", es decir, el placer de la *creatividad* o el juego lingüístico-textual; en la segunda se abordarán prácticas del tipo "Taller de escritura", como pude ser la redacción de un periódico escolar, o de una novela policiaca y prácticas más centradas en la creación, escritura de textos largos en las que se trabajará más la estructuración del pensamiento y su expresión textual.

2.3.2.—"Las intervenciones del profesor" y la corrección girarán en torno a estos tres aspectos: 1.º Identificar la falta o el problema textual del alumno —para lo cual a veces es necesario incluso dialogar con él. 2.º Analizarlo, explicitarlo y situarlo dentro de la Gramática Textual (o de la textualización). 3.º En fin, tratarlo pedagógicamente con actividades y ejercicios "textuales"; en la corrección se tendrán en cuenta los tres niveles señalados: corrección gramatical, enlaces y adecuación contextual.

Es evidente que, a la hora de perseguir una competencia textual, la *comprensión* en tanto que observación, impregnación e interpretación de textos, y la *producción* en tanto que manipulación, transformación, análisis y expresión escritas, no pueden separarse radicalmente, y que son interdependientes si se quiere llegar al dominio de la textualización. Por consiguiente, según el tipo de actividad y el objetivo particular que se persiga, fácilmente se pasará de la una a la otra.

No obstante, si en las prácticas pedagógicas relativas a la comprensión creemos que es más operativo insistir en la lectura global y concretamente en conceptos como los de *superestructura* y *macroestructura* así como en las macro-reglas (Kintsch y Van Dijk), en las de la expresión escrita pensamos que es más productivo hablar de *planificación textual, clases de discurso y tipos de texto, reglas de buena formación textual,* así como distinguir siempre *los dos niveles de realización textual* (global-subyacente / secuencial- de superficie).

2.3.3.—Estrategias o prácticas pedagógicas generales:

Si se pretende llegar a cierto dominio de la textualización, nos parece necesario recurrir, desde los primeros niveles del aprendizaje de la lengua, a las tres estrategias generales siguientes:

— La pedagogía integrada:

En las situaciones de aprendizaje que sean posibles, el profesor debería recurrir a la *toma de conciencia* de muchos de estos parámetros textuales a partir del análisis de textos en la lengua materna de los estudiantes, ya que su comprensión es más fácil, para en un segundo tiempo explotar esos saberes expli-

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

citados en la producción escrita en español. El profesor no tiene por qué conocer necesariamente esa lengua.

— *La explicitación textual progresiva:*

Dado que el conocimiento de estos mecanismos discursivo-textuales es implícito en la lengua materna y que existen pocas descripciones de gramática textual del español, el profesor deberá realizar esta tarea de explicitación, a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje, a fin de generar operaciones de generalización e inferencia textuales en el estudiante.

— *Las actividades y ejercicios de textualización*

Sólo nos limitaremos a reseñar algunos ejemplos que nos parecen más productivos o rentables pedagógicamente:

— Ejercicio de reconstitución: el profesor divide el texto, producido por un nativo, en párrafos o partes, los entrega desordenados y pide que se ordene el texto en función de tal intención de comunicación concreta —la del texto—.

— Ejercicios para completar: el profesor da un texto en el que faltan *las conexiones coordinantes;* otro en el que falten *los articuladores lógico-temporales,* o *retóricos;* otro sin los anafóricos pronominales y lexicales.

— Ejercicios de variación: se analiza una intención de comunicación y se les pide que la cambien por tal otra concreta; se observa un personaje u objeto descrito *desde fuera* por un narrador y se pide que lo cambien por una descripción *desde el interior;* se puede intercambiar un personaje por otro y ver qué ocurre con el léxico; variar el tipo de texto a partir de una misma situación como punto de partida, por ejemplo, un accidente de coche contado, descrito, o variando el tono serio, humorístico, etc.

— Ejercicio de reducción o de expansión de texto, dando respectivamente un texto largo o uno pequeño.

— Ejercicio de construcción: se da el contenido proposicional de un texto bajo la forma de notas y se pide que se construya el texto correspondiente a tal situación de enunciación y a tal intención.

—Suprimir el comienzo y el final de un texto y pedir que se redacten.

— Modificar los elementos de enlace por otros y analizar lo que sucede; o modificar el orden de ciertos elementos del texto, o el tipo de frase por otro y observar lo que sucede.

— Ejercicio de búsqueda de intrusos en un texto: modificar algunas palabras y algunas ideas contradictorias con el texto global y pedir que las localicen y modifiquen a su vez.

— Ejercicio de producción escrita sobre el paso del nivel global al secuencial: 1.º concebir un tema y una intención de comunicación, 2.º bosquejar un contexto socio-cultural adecuado mentalmente o por escrito, 3.º estructurar el plan textual según el tipo de discurso conveniente, 4.º realizar los enlaces sintácticos adecuados por medio de nexos lógicos y temporales, 5.º añadir nexos retóricos o marcas que guíen al posible lector, 6.º verificar mediante la lectura del escrito si el tema global y la intención se han realizado eficazmente.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...
Centro Virtual Cervantes

Terminaremos señalando que el trabajo de textualización aquí sugerido debería de ocupar más tiempo dentro de las actividades de una clase de lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. M. (1985): *Le texte narratif, Précis d'analyse textuelle avec des travaux d'application;* Paris, Nathan.

BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto,* Madrid, Espasa-Calpe.

BRONKART, J. P. (1985): *Le fonctionnement des discours,* Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 9-58.

COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle,* Paris, de Boeck et Duculot.

CHAROLLES, M. 1978): "Introduction aux problemes de la coherence des textes", en *Langue Française,* n.º 38, mai, Paris, Larousse, pp. 7-41.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1975): "Comment on se rappelle et on resume des histoires", en *Langages,* n.º 40, diciembre, Paris, "Larousse", pp. 98-116.

LUNDQUIST, L. (1983): *L'analyse textuelle. Méthode, exercices,* Paris, C E D I C.

VAN DIJK, T. A. (1980): *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso,* Madrid, Cátedra (1981).

VAN DIJK, T. A. (1980): "Le texte. Structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte", en *Kibedi-Varga, A.* (Bajo su dirección), *Theorie de la litterature,* Paris Picard, pp. 63-93.

RÜCK, H. (1980): *Linguistique textuelle et enseignement du français,* Paris, Hatier.

SLATKA, D. (1975): "L'ordre du texte", en *Études de Linguistique Apliquée,* n.º 19, novembre, Paris, Didier, pp. 30-42.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO LACÁMARA RUBERTE. El estatuto del escrito dentro de un enfoque ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes