UN EJEMPLO DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN UN AULA DE ELE

Guadalupe Ruiz Fajardo

Esta comunicación quiere exponer el proceso de un experimento que pretende ahondar en la importancia que tiene para los alumnos de lengua extranjera la reflexión sobre los mecanismos generales del lenguaje, no sólo sobre los mecanismos peculiares de la lengua que aprenden. La suposición de que determinadas estructuras lingüísticas son aprendidas durante la adquisición de la lengua materna de manera consciente suele ser un *handicap* para el estudiante que muchas veces no los aprendió entonces y no los aprende ahora.

Nos vamos a referir concretamente al problema de la producción de textos escritos en una lengua extranjera.

El experimento se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre de 1990 del curso de Conversación y Composición de Estudios Hispánicos (Cursos para Extranjeros de la Universidad de Granada). El nivel requerido a los alumnos se denominaba "avanzado"; en cualquier caso se les exigía estar cursando estudios universitarios. El grupo lo componían dieciséis estudiantes, tres hombres y trece mujeres, entre los 18 y los 22 años, procedentes de los Estados Unidos de América, excepto una estudiante procedente de Dinamarca. Su lengua materna era el inglés. Había un caso de bilingüismo, la estudiante danesa, bilingüe danés-inglés, y dos casos de semibilingüismo: dos estudiantes norteamericanas de familia hispana, cuya lengua familiar era el español y cuya lengua escolar era el inglés. Estas dos estudiantes fueron las únicas que cometieron faltas de ortografía: su conocimiento del español era oral y no culto.

De los trece restantes, ocho habían estudiado español en la escuela secundaria y el resto sólo en en la Universidad. Llevaban en España entre uno y seis meses.

Este grupo de alumnos vio en formato vídeo VHS la película *27 horas,* dirigida en 1987 por Montxo Armendáriz, en dos sesiones de cuarenta y cinco minutos. En líneas generales, la película se puede describir como de ritmo lento, pocos diálogos y personajes, y sin escenas donde hablen más de tres. Convinieron los alumnos en considerarla fácilmente comprensible y muy interesante, aunque deprimente por su verismo: en San Sebastián y en los años

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

ochenta, cuenta veintisiete horas en la vida de Jon, un heroinómano adolescente al que su padre no permite vivir en la casa familiar (lo ha recogido un tío) y que ha dejado los estudios. Jon está enamorado de otra drogadicta, Mayte, que le corresponde pero que vive con un traficante, Rafa, que le proporciona cobijo y heroína. Mayte y Jon mantienen una amistad con Pachi, un antiguo compañero de instituto que no se droga, sigue estudiando y, además, trabaja. Un día que van los tres a pescar a la bahía, Pachi intenta convencerles de que dejen la heroína. Minutos después van a dar un paseo en el que Mayte se separa para inyectarse una dosis, probablemente adulterada, pierde el conocimiento y sus amigos la trasladan a un hospital donde muere horas más tarde. Por el camino se le pierde el bolso. El resto del día es el recorrido de Jon por distintos sitios en busca de dinero y heroína: la casa de los padres, el tío con el que vive, los amigos, Rafa. No tiene éxito y pasa la noche con un intenso síndrome de abstinencia. Al amanecer, va en busca de Pachi para que lo lleve hasta el lugar donde Mayte perdió el bolso que contenía otras dosis. Pachi se resiste pero lo lleva hasta el lugar donde Jon se inyecta y cae inconsciente. La película termina con el traslado al hospital.

Una vez vista, se les proporcionó una lista de expresiones del tipo que Widdowson llamó *prompting*, es decir, con explicaciones referidas fundamentalmente al uso en la película [Widdowson, 1978, 82 y ss.]. Esta lista fue comentada por el profesor en el aula. Tras esto se les pidió que prepararan una composición en la que contaran la película, pensando en que su texto estuviese dirigido a alguien que no la hubiera visto. El límite de extensión fue muy laxo: no menos de doscientas palabras. Quince de los dieciséis alumnos presentaron sus trabajos.

Podemos definir cada uno de estos textos como un "acontecimiento comunicativo" (*communicative event*), es decir, como unidades de comunicación con un mismo propósito, un mismo tema, unos participantes, una variedad lingüística, unas reglas de interacción y un marco determinados y únicos [Saville-Troike, 1989, 27].

Para el análisis de estos textos se ha recurrido a las referencias sobre estrategias de producción del discurso de Van Dijk y Kintsch [1983, 261 y ss.]. Desde esta perspectiva podemos entender que cuando un hablante realiza un acto de habla lo hace con un objetivo concreto y para conseguirlo planea unas estrategias que deciden, entre otras cosas, como debe llevarse a cabo ese acto de habla, o qué pasos debe seguir en su elaboración. También desde esta perspectiva, la producción de un discurso escrito no es otra cosa la producción de un acto de habla global. Este acto de habla global se lleva a cabo mediante la realización de distintos actos de habla parciales en cada paso de la produc-

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

ción. Estos actos de habla parciales dependen en su elección (entre otros posibles) de condicionamientos dados por la coherencia pragmática local (local en el sentido de interna al discurso). En gran parte este contexto de la acción es un conjunto de creencias que el productor del discurso tiene de los conocimientos, creencias, intereses, opiniones, actitudes, etc. del destinatario del discurso. La estrategia que el productor del discurso seguirá será la que conduzca a la realización de distintos actos de habla destinados a la realización del acto de habla global. Cada acto de habla parcial se corresponderá con un propósito parcial destinado a la consecución de un propósito global: el propósito global del discurso que se produce. También dependerá de otras cuestiones que se refieren a principios generales de la interacción, como la cortesía, la franqueza, la veracidad.

Este proceso de planificación de estrategias en la producción de un discurso será más estricto en el caso de textos escritos -nuestro caso- que en el de la conversación cotidiana. Así los estudiantes producen un texto para responder a un requerimiento del profesor. Este texto pretenderá demostrar que el alumno ha comprendido la película que ha visto. También tendrá como objetivos parciales (en una jerarquía variable en cada estudiante) demostrar que es capaz de hacer un relato en español sin "cometer faltas", que es capaz de hacer un relato riguroso o que es capaz de hacer un relato imaginativo. Querrá hacer valer sus opiniones sobre la película o alguna experiencia personal que llene el hueco de una laguna en la comprensión. El objetivo global será probablemente el de obtener una buena calificación.

Pero las estrategias de producción de un discurso también se refieren al ámbito semántico. Así, al menos para la escritura, el discurso responde a una macroestructura semántica [Van Dijk y Kintsch, 1983, 272 y ss.] que puede entenderse como una especie de plan global de producción en el orden semántico. La macroestructura semántica de un discurso será expresada por las distintas proposiciones, o mejor, por sus significados. Las proposiciones añaden información, particularizan y analizan la macroestructura. Para la selección y disposición de las proposiciones de acuerdo con la coherencia, necesita el productor del discurso seguir unas estrategias ordenadoras que básicamente son: en narraciones, seguir el orden natural de la acción; en descripciones, ir de lo general a lo particular, etc. Aunque también existen estrategias para desviar la ordenación descrita; seguir el hilo de la percepción o del recuerdo del que elabora el discurso; seguir estrategias retóricas como el suspense o el comienzo *in media res,* etc.

Los textos de nuestros estudiantes revelan preferencias por dos estrategias: siete de ellos siguen el curso de la acción tal y como lo presenta la pantalla;

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

siete alteran el hilo de la acción para seguir el que marca la argumentación: la sucesión de los episodios, su ordenación, está supeditada a su reflexión sobre la película, sirviéndose de aquéllos para apoyar ésta. Sólo en un caso se utiliza la estrategia del recuerdo y la propia percepción ("Me di cuenta de que...") para ordenar el discurso. En este caso la estrategia va encaminada a tapar la falta de comprensión de lo que ocurre en la película. La estrategia es fallida, por tanto. En un caso, se usa una estrategia que altera el orden habitual de manera voluntaria: se introduce a Jon que "va a ver a Mayte" pero hasta la siguiente frase no se dice que "Jon y Mayte se quieren" estableciendo un cierto suspense. En este mismo texto en otro momento se usa voluntariamente también la alteración del orden por la propia percepción: "Jon va a una casa, mira por la ventana/.../comprendemos que mira a su familia".

Hemos dicho que nuestros textos relatan unas acciones, son por lo tanto narraciones; circunstancias, objetos, etc. quedan subordinadas. Así, desde el punto de vista pragmático, el narrador seguirá las siguientes estrategias: seleccionará las *acciones* que le resulten más interesantes o le afecten más directamente. Estas acciones serán inscritas en un *marco* formado por las circunstancias en que suceden. Las acciones en sus marcos se denominan *episodios* y la sucesión de éstos, *trama.* La aparición de reacciones, opiniones, etc. del narrador a lo largo del discurso se denomina *evaluación* [Van Dijk, 1983, 154-155].

En nuestros textos destaca el equilibrio entre narración y evaluación, probablemente porque ese mismo equilibrio se da en el texto de partida, esto es en la película: no es una película explícitamente moralista (esto lo destacan siete estudiantes) pero desliza la opinión de sus autores ("la droga mata") en los hechos narrados. Los estudiantes tratan por lo general de leer esa voz de los autores que en todos los casos coincide con la suya propia y así también ellos evalúan: la droga es soledad, la droga es muerte, la droga es un problema social, la droga es tan poderosa que vence el miedo a la muerte. Con respecto a estas evaluaciones, llama la atención su formulación léxica que podría entenderse como un caso de transferencia lingüística: "la droga", "usar drogas", "comprar drogas", "la vida con la droga", "tomar las drogas", traduciendo expresiones del inglés con la palabra "drugs", mucho más versátil y neutra que el español "drogas". Destaca el uso "meterse con drogas", en el texto de una de las estudiantes de origen hispano, que procederá probablemente de un uso coloquial del español norteamericano. Podría ser esto consecuencia de que en el transcurso de la película no se mencionan ni una sola vez palabras como "heroína" o "drogas", ni verbos referentes a la acción de tomarlas (salvo "ponerse") o al hecho de la adicción: la falta de referentes en el texto base produce la confusión. Esta ausencia de referencias explícitas la hacen notar la mitad de los estudiantes.

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

Por lo que respecta a los episodios, hay que decir que sólo en un 50% se hace referencia al marco general de la acción: San Sebastián, años 80. En siete ocasiones se menciona el transcurso del tiempo: las 27 horas del título. A marcos que podríamos llamar "sociales" se refieren dos textos: en un caso, a la clase trabajadora como ámbito social de los protagonistas y en otro, "la vida política y económica en San Sebastián". Cuatro textos mencionan una manifestación reprimida por policías como marco de una de las acciones de la película. Otros marcos más concretos como la casa donde vive el protagonista y la de sus padres aparecen en seis ocasiones cada una. Donde vive Mayte, en ninguna. En casi todos los casos el texto mejoraría sensiblemente si se hubieran descrito los marcos espacio-temporales y sus cambios correctamente, por lo menos por lo que respecta a la comprensión de las secuencias de las acciones.

Encontramos más homogeneidad en la selección de las acciones que los estudiantes narran de entre las que componen la trama de la película. Cinco de ellas aparecen en catorce composiciones; sin duda son las cinco más significativas y los estudiantes son conscientes de ello. Son las siguientes:

1. La conversación entre Jon, Mayte y el amigo no drogadicto en torno a los peligros de la droga a partir de que ella cuenta cómo otro amigo común se ha quedado ciego.
2. Jon y su amigo no drogadicto encuentran a Mayte inconsciente tras haberse inyectado una dosis adulterada.
3. El traslado de Mayte al hospital.
4. Jon va a casa de sus padres en busca de dinero.
5. Jon se inyecta una dosis de heroína adulterada que pertenecía a Mayte, ya muerta, ante la impotencia de su amigo no drogadicto.

Por tanto, podemos decir que la comprensión de la película es completa y su sentido aparece bien plasmado en los textos. Salvo en un caso, la selección de las acciones es correcta de acuerdo con la trama original. El desconcierto se produce en la conversión de estas acciones en episodios, es decir, la inclusión del marco en que éstas ocurren. La conclusión que se desprende es la necesidad de explicar a los estudiantes las ventajas para la comprensión de sus discursos de situarlos correctamente en sus coordenadas espacio-temporales y las estrategias que han de seguir para la correcta composición de éstas. El profesor debe explicar cuáles son los constituyentes del marco de una acción. Para ello tendrá que atender a dos campos bien diferentes. En primer lugar, el que se refiere al conocimiento del mundo que comparte una comunidad de hablantes de una misma lengua (*shared background knowledge*): pues quizá los estudiantes no se aventuren a hablar de lo que no saben y no mencionen, por ejem-

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

plo, la manifestación reprimida por la policía de la que hablábamos antes porque no sepan qué explicación darle, o no sean capaces de deducir por la vestimenta bastante neutra de los personajes, la clase social a la que pertenecen. Es significativo que en uno de los textos se manifieste cierto asombro por el aspecto tan normal que tiene un adicto a la heroína.

En segundo lugar, el profesor debería explicar o repasar fórmulas de expresión de la circunstancia en español.

Este punto enlaza con otra cuestión que es la relativa a las estrategias semánticas de la producción de proposiciones que ha de seguir el que elabora un texto. Durante la producción de proposiciones, nuestros escritores tienen que seleccionar cada significado específico coherentemente con el texto y el contexto, o dicho de otra manera: la producción de proposiciones está textual y contextualmente regida. Partiendo de esta base, las estrategias que seguirá serán, básicamente, primero la introducción de un mundo posible, una definición temporal y una definición espacial, reseñándose cada cambio que se produzca a ese respecto; segundo, introducir los principales participantes, en primer lugar los agentes; tercero, introducir el predicado para estos agentes; cuarto, actualizar el esquema de las funciones proposicionales del predicado (esto es, estructura causal o de funciones semánticas); quinto, introducir los participantes no agentes, en primer lugar las personas y después los objetos [Van Dijk y Kintsch, 1983, 278 y ss.]. Todo esto, al final estará condicionado por las constricciones de la formación de la estructura superficial, que por lo que respecta a nosotros tendrá que ser tenida mucho más en cuenta.

Por supuesto, también a este nivel existen estrategias de desviación que pueden obedecer a causas estilísticas, retóricas o pragmáticas, aunque en nuestros textos tendremos que achacar más que nada a la falta de competencia de los estudiantes en esta materia. Esta falta de competencia provoca incoherencias como las siguientes:

> "Tienen un amigo, Pachi, que está preocupado por ellos pero ellos no le hacen caso. La ciudad en donde hacen esta película es en el País Vasco". Aparte del error de "es" por "está", el problema de esta segunda frase deriva de que es la que introduce el mundo posible y la definición espacial, y por tanto debería ir antes del relato de la acción que termina con la primera de las frases. Otro caso de inversión del orden es éste: "Ellos pensaron que nunca les ocurriría eso (quedarse ciego por culpa de la heroína). Cuando fueron a pescar hablaron de esa chica que se quedó ciega". De nuevo es la segunda frase la que indica la definición espacio-temporal y debería ir primero.

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...
Centro Virtual Cervantes

En otras ocasiones la incoherencia procede de deficiencia en la introducción de los participantes, a veces sin especificar nada más que su nombre, por ejemplo una frase como "Rafa le ofrece a Jon droga gratis" es incomprensible si no se dice antes que Rafa es traficante de heroína.

El propio Van Dijk [1983, 228] plantea la aplicabilidad educativa en la enseñanza de lenguas, aunque se refiere a la materna, del estudio del proceso y estructura de los discursos, y se pregunta hasta qué punto existen diferencias sistemáticas en la adquisición y aplicación de reglas de elaboración de textos en distintas circunstancias sociales y culturales. Por lo que aquí respecta, la adquisición y aplicación dependen en proporción inversa del nivel de competencia en la lengua en la que se reproduce el texto. Por lo tanto el esfuerzo debe ser redoblado a la hora de enseñarlo a los estudiantes de lengua extranjera. Sin duda, un grado de educación en la elaboración de textos en la lengua materna es de extraordinaria ayuda, pero al ser los mecanismos de elaboración del discurso menos automáticos cuanto menor es el dominio de la lengua en cuestión, probablemente el profesor de ésta ayude bastante a sus alumnos especificando y señalando las estrategias vistas, antes o a la vez que los enfrenta a producir textos en la lengua que están aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, G., Y G. YULE, 1983, *Discourse Analysis,* Cambridge, Cambridge University Press.
- SAVILLE-TROIKE, M., 1989, *The Ethnography of Communication. An introduction,* New York, Blackwell.
- VAN DIJK, J., 1980, *Texto y contexto,* Madrid, Cátedra.
- VAN DIJK, J., 1983, *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, J. Y W. KINTSCH, 1983, *Strategies of Discourse Comprehension,* New York, Academic Press.
- WIDDOWSON, H.G., 1978, *Teaching Language as Communication,* Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas II (1990). GUADALUPE RUIZ FAJARDO. Un ejemplo de análisis de las estrategias ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes