# EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ESCRITA DEL ALUMNO DE ESPAÑOL

SUSANA PASTOR CESTEROS

El objetivo de la presente comunicación es ofrecer una serie de reflexiones acerca de la didáctica de la expresión escrita en el aula de ELE que nos permitan un desarrollo efectivo de la competencia discursiva escrita del alumno, entendiendo por tal "la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema" [Fernández 1991].

A ello nos ha movido la generalizada y tradicional desatención de que es objeto, aún hoy, esta destreza, tanto en el diseño de muchos manuales (con alguna loable y reciente excepción [Varela y Marín 1994]) como en la realidad práctica del aula. Las causas de dicha situación, desde un punto de vista teórico, pueden rastrearse en la primacía de la lengua oral sobre la escrita que se registra en la enseñanza de las lenguas modernas a partir del desarrollo del método directo y de los que le siguieron posteriormente, que ponían un mayor énfasis en las estrategias de expresión y comprensión orales. Y desde un punto de vista práctico, en los aspectos a menudo ingratos que rodean el trabajo de expresión escrita: un mayor grado de exigencia por parte del alumno, pero también por parte del profesor, el tratarse de una actividad poco motivadora, las escasas propuestas didácticas para el tratamiento de esta destreza y la mínima gratificación que recibe el alumno tras la corrección sistemática de todos los errores del escrito.

A pesar de ello, creemos que es opinión por todos compartida el hecho de que la escritura constituye un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en la medida en que potencia un uso creativo de la misma, así como una mejor asimilación de las reglas formales que la definen y que precisamente en la escritura se verifican de un modo más efectivo que en la lengua oral. De hecho, el trabajo escrito permite atender a necesidades especiales de aprendizaje de determinados alumnos (sobre todo de aquéllos que tienen dificultades en expresarse oralmente y se sienten más seguros en la escritura) y posibilita que comprueben de un modo más directo su progresión.

A continuación, tratamos de analizar, desde una perspectiva crítica, la situación a la que como docentes nos enfrentamos a la hora de trabajar la expresión escrita.



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...
Centro Virtual Cervantes

En primer lugar, es un hecho por todos constatado el bajo nivel de adquisición alcanzado por los alumnos en el aprendizaje de la competencia escrita, incluso después de varios años de estudio; es, probablemente, la destreza que se domina con mayor dificultad. Así, alumnos de un nivel medio, por ejemplo, comprenden documentos escritos, conocen las reglas gramaticales y ortográficas básicas y, sin embargo, su expresión escrita suele presentar repetición de estructuras sintácticas, escasez de subordinación, inadecuación en el uso de conectores, dificultad a la hora de jerarquizar la información, etc. Algunas de las circunstancias que explican estos fenómenos se configuran a menudo como práctica habitual del aula; por ello pasamos a comentarlas a continuación.

- Tradicionalmente, la práctica de la competencia discursiva del alumno es casi nula en el nivel elemental. Se trata, en efecto, de una destreza que queda injustamente relegada a los niveles medio y superior, a pesar de que el estudio de los parámetros discursivos debe ser abordado ya desde el inicio del aprendizaje.[1]

- La tarea didáctica de las clases de español como lengua extranjera toma como base fundamentalmente los aspectos morfológicos, fonéticos, sintácticos y léxicos de la lengua, así como la expresión oral. Ello implica una ejercitación en la gramática de la frase que deja al alumno sin recursos a la hora de abordar la lengua desde un punto de vista textual.[2] El trabajo de producción escrita, consecuentemente, se considera una actividad suplementaria, destinada a ser realizada fuera del aula y también con una cierta independencia respecto a las demás actividades. Y, sin embargo, es precisamente en combinación con las demás destrezas como cobra sentido la práctica de la expresión escrita; es evidente la complementariedad de la comprensión de textos y la producción de los mismos, del mismo modo que son interdependientes la expresión oral y escrita, a pesar de las diferencias que los separan.

- Se ha aludido ya a la falta de motivación del alumno a la hora de escribir. No hemos de olvidar que hace falta un objetivo para escribir; basta con que pensemos en nuestras propias realizaciones escritas. En cambio, un gran porcentaje de la práctica escrita en el aula de español viene

1 Efectivamente, del siguiente modo quedan especificados en el plan curricular del Instituto Cervantes los objetivos mínimos de la expresión escrita en un nivel inicial: "El alumno deberá ser capaz de escribir notas personales sobre las necesidades básicas de la vida cotidiana y elaborar descripciones y narraciones breves mediante el uso de enunciados simples enlazados con los conectores esenciales. El mensaje será comprensible para el destinatario, aunque el texto pueda contener algunos errores ortográficos, léxicos y gramaticales".

2 En este sentido, es de destacar la propuesta de Lacámara [1990] de un modelo didáctico de la expresión escrita en el marco de la gramática textual.



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...
Centro Virtual Cervantes

determinada por el recurso a la composición sobre un tema cuya exclusiva motivación la proporciona la lectura de un texto previo que en realidad sirve como pretexto para la realización de la actividad.

En este sentido, resulta muy útil plantear la oportunidad de presentar a los alumnos, desde el comienzo de las clases, un *test* como el propuesto por Martín Peris [1993], en el que se invita a una reflexión conjunta con el profesor a partir de las respuestas dadas a cuestiones sobre sus experiencias, motivaciones y necesidades en lo que respecta a la expresión escrita. Ello no significa relegar la importancia de la redacción en sí como una actividad de aula que sirva como recurso de fijación de estructuras o de expresión de ideas, pero debemos plantearnos la necesidad de programar ejercicios (tanto guiados, como de realización libre) en un contexto práctico, lo más similar posible a las producciones escritas de un hablante real (que incluyen notas y telegramas, anuncios, impresos, formularios, escritos oficiales, cartas personales o cartas a empresas e instituciones).[3]

Ahora bien, ¿se ajusta la actividad que proponemos al nivel real, tanto lingüístico como cultural, de los alumnos?; ¿están realmente preparados para escribir lo que les pedimos? Es en este contexto en el que se plantea la necesidad de poner a disposición del alumno los medios que le permitan realizar adecuadamente las actividades escritas y en ese sentido tiene especial relevancia la presentación de modelos discursivos que sirvan de pauta y ejemplo. En efecto, la planificación de textos con ayuda de modelos demuestra que las producciones mejoran en cuanto a cohesión y coherencia textuales, frente a aquellas actividades programadas sin la ayuda de los mismos [Alonso y Martínez 1993].

- Por lo que respecta al tema de la corrección, hay dos aspectos remarcables: quién corrige y qué es lo que corrige. A menudo, el profesor es el único receptor de las producciones escritas de los alumnos, y se erige así en omnisciente corrector, que comprueba el grado de asimilación de los contenidos gramaticales previamente expuestos en el aula. Es evidente, en cambio, que la corrección puede también realizarse a través de los propios alumnos, lo cual ayuda a la interacción de los mismos. Y, por otro lado, que lo que debe ser objeto de corrección no son únicamente los errores léxicos y gramaticales, esto es, el resultado final del proceso, sino, por el contrario, dos cuestiones interdependientes:

3 Se puede consultar, a este propósito, el material didáctico para un enfoque funcional de la expresión escrita propuesto por D. Makin [1987]



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...
Centro Virtual Cervantes

1. El proceso de composición (qué estrategias se utilizan durante la escritura) y

2. El texto escrito, evaluado desde tres puntos de vista: su coherencia, es decir, su adecuación a la situación comunicativa en que se presenta, imprescindible para la correcta comprensión del mismo; su eficacia, es decir, la consecución de su propósito comunicativo; y, por último, la corrección gramatical y el uso apropiado de los enlaces.

Así pues, de los aspectos anteriormente comentados se deduce una primera conclusión: el hecho de que, en el aula de español, no podemos hablar tan sólo de *escribir*, sino que debemos plantear a nuestros alumnos *qué escribir*, *a quien*, *cómo* y *para qué*.

Del mismo modo que cuando aludimos a la competencia comunicativa del hablante nos referimos no sólo a su competencia lingüística, sino también, sobre todo, a su competencia cultural, de conocimiento de un modelo de mundo que rige las realizaciones lingüísticas de sus hablantes, cuando hablamos de competencia discursiva escrita nos estamos refiriendo al hecho no sólo de escribir correctamente desde un punto de vista gramatical, sino adecuadamente a un contexto y a una situación comunicativa. Por lo tanto, si las actividades de expresión escrita deben contribuir a la formación de escritores competentes, entendiendo por tales aquéllos que adoptan su producción al destinatario, tienen confianza en el escrito, no quedan satisfechos con el primer borrador, dividen su labor en fases sucesivas y encuentran placer en la actividad de escribir [Martín Peris 1993], entonces debemos hacer reflexionar al alumno sobre las siguientes cuestiones a la hora de enfrentarse a la escritura de cualquier tipo de texto:

- En primer lugar, cuál es su propósito o intención.
- En segundo lugar, de qué modo explicitamos dicho propósito en el texto.
- En tercer lugar, en un proceso previo reflexivo, cuál es el contenido e ideas que queremos transmitir, es decir, una búsqueda interiorizada de hechos y argumentos.
- En cuarto lugar, cuál será el orden de presentación más apropiado de dicho contenido. En este punto, debemos tener en cuenta la mayor importancia concedida en la expresión escrita a los aspectos formales y las convenciones gramaticales y ortográficas; no de otro modo cabe entender el hecho de que a menudo debamos recurrir a un formato previamente establecido, que varía según las lenguas.
- En quinto lugar, a qué interlocutor nos referimos, qué relación se tiene con él, y por tanto, qué tipo de registro debemos emplear, y cuáles son



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...
Centro Virtual Cervantes

los conocimientos compartidos que nos permiten evitar repeticiones o informaciones innecesarias en el escrito. La importancia de estos aspectos estriba en el hecho de que son los que condicionan la adecuación comunicativa del texto.

- Y en sexto y último lugar, en un proceso activo durante y después de la escritura, tras la consiguiente relectura, qué debemos corregir o reescribir.

Es evidente que algunos de los procesos hasta aquí mencionados, conducentes al desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español, son específicos de la lengua objeto de aprendizaje (las marcas de cohesión textual o las características de los diferentes tipos de escrito, por ejemplo) y deben ser, por tanto, objeto de un estudio también específico; así, por ejemplo, es posible que el alumno conozca determinados enlaces lingüísticos por su trabajo en el aula, pero dichos conocimientos deben ser integrados en el aprendizaje desde un punto de vista textual y discursivo.

Ahora bien, existen también otros procesos (los relativos, por ejemplo, a la búsqueda y ordenación jerárquica del contenido) que, en efecto, puede poseer ya muy probablemente en su lengua materna, de la que habrían de ser transferidos a la lengua objeto de aprendizaje. De lo que se trata, por lo tanto, es de hacer visibles y de potenciar esas estrategias que el alumno ya posee, desarrollando así la idea de que el alumno debe "aprender a aprender" a partir de sus propias estrategias de aprendizaje, aplicadas en este caso a la destreza de la que nos hemos ocupado, la expresión escrita.

**BIBLIOGRAFÍA.**

AA.VV., 1993, *Didáctica del español como lengua extranjera,* Madrid, Fundación Actilibre, Col. Expolingua.

ALBURQUERQUE, R. (ed.), 1987, *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.

ALBURQUERQUE, R. (ed.), 1991, *III Jornadas Internacionales de E/LE,* Madrid, Ministerio de Cultura.

ALONSO, R. Y P. MARTÍNEZ, 1993, "Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE", en AA.VV., 1993, págs. 9-36.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1991, "La competencia discursiva", en Alburquerque, R. (ed.), 1991, págs. 43-72.

GARCÍA PAREJO, I., 1994, "La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad en el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas", en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), 1994, págs. 289-300.



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...

Centro Virtual Cervantes

FENTE, R. Y OTROS (eds.), 1990, *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada.

LACÁMARA RUBERTE, P., 1990, "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita", en Fente y otros (eds.), 1990, págs. 175-187.

MAKIN, D., 1987, "La escritura: un enfoque funcional", en Alburquerque, R. (ed.), 1987, págs. 91-116.

MARTÍN PERIS, E., 1993, "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en Alburquerque, R. (ed.), 1993, págs. 181-192.

ORTEGA RUIZ, A. Y S. TORRES GONZÁLEZ, 1994, "Consideraciones metodológicas en la producción escrita en el aula de E/LE", en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), 1994, págs. 301-312.

SÁNCHEZ LOBATO, J. E I. SANTOS GARGALLO (eds.), 1994, *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL.

VARELA, S. Y J. MARÍN, 1994, *Expresión escrita*, Madrid, SM.



ASELE. Actas V (1994). SUSANA PASTOR CESTEROS. El desarrollo de la competencia discursiva ...

Centro Virtual Cervantes