LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE

Luz Rodríguez Paz
Estudios Hispánicos (Universidad de Barcelona)

> "Y puedo asegurar que desde los primeros meses de nuestras relaciones, ésta es su primera carta cuyo contenido me compensa de los defectos de estilo" (Jane Austen: *Sentido y sensibilidad)*

En mi experiencia de profesora de Español como Lengua Extranjera (E/LE) he tenido en numerosas ocasiones la misma sensación que el protagonista de la deliciosa novela de Austen. Cuando he intentado leer los escritos de los estudiantes, no he logrado entender el texto que me habían escrito no sólo por problemas de estilo, en los que además de presentar errores lingüísticos, que, por otra parte, tampoco impedían en exceso su comprensión, también existían errores del tipo: falta de planificación, poca reflexión en las operaciones que tenían directa repercusión en la adecuación, coherencia y cohesión del texto, insuficiencia de borradores, inexistente revisión, falta de mundo compartido, etc.

Esta sensación de no poder llegar al texto hizo que me plantease cómo trabajar una destreza tan compleja en el aula. De hecho, me aventuro a afirmar que es la destreza más ingrata de las cuatro -hablar, escuchar, leer y escribir- que se desarrollan en la clase de lengua. Esta ingratitud es debida a la laboriosidad que conlleva en sí la actividad de escribir y a la lentitud con la que el estudiante experimenta su progreso a lo largo del curso. De ahí, los hastiados rostros de nuestros alumnos cada vez que les pedimos que nos escriban un tipo de texto sobre un determinado tema.

Desde esta desoladora visión de la expresión escrita me vi lo suficientemente motivada como para abordar este tema en la memoria que presenté en abril de este año para finalizar mis estudios del Máster de formación de profesores de español como lengua extranjera que se realiza en la Universidad de Barcelona. Por lo cual, la

Centro Virtual Cervantes

comunicación que presento surge de esta memoria titulada *Una tarea de escritura: el resumen*.

La finalidad de esta comunicación es ofrecer una serie de reflexiones sobre lo que un profesor debe conocer acerca de la actividad de escribir antes, durante y después de plantear cualquier tarea de escritura a sus alumnos. Vamos a ver, pues, los diferentes aspectos que intervienen en esta destreza y que nos ayudarán a desarrollar esta en nuestros estudiantes, aunque soy consciente que debido al tiempo no podré profundizar todo lo que yo quisiera.

1. ¿En qué consiste escribir?

Durante mucho tiempo ***escribir*** se ha considerado como: la unión de grafías y palabras con el objetivo de formar frases gramaticalmente correctas; un sistema de signos al servicio de la oralidad; o, se ha identificado con la lengua literaria escrita. Al concebir así esta destreza ha repercutido de forma directa en la manera de plantearla dentro del aula y, por lo tanto, las actividades que se planteaban eran insuficientes para desarrollar la competencia comunicativa por escrito del alumno. No obstante, en la actualidad ***escribir*** se considera una destreza en sí misma en la que intervienen: conocimientos gramaticales -fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos-, procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos, y en la que se activan estrategias comunicativas. Pero, siempre teniendo en cuenta que todo esto está al servicio de los objetivos y de las intenciones del autor al escribir el texto.

En esta nueva visión de ***escribir*** es necesario tener en cuenta las aportaciones de la Lingüística textual y del Análisis del Discurso que defendían que ***escribir*** textos es construirlos. Y, además, debemos hacer una breve revisión de las diferentes teorías de la adquisición de la lengua, que voy a detallar a continuación.

2. La adquisición del código escrito.

Este cambio de concepción de la lengua escrita se produce a partir de la distinción que realiza Chomsky (1972) entre *competencia* y *actuación*, en la que se basará y adaptará Krashen (1984) cuando desarrolla su teoría de la adquisición del código escrito. Chomsky define la *competencia* como: "el conocimiento que el hablante tiene del conjunto de reglas gramaticales que conforman su lengua". Krashen parte de esta definición matizándola en el marco de la adquisición del código escrito, es decir, para él la *competencia* es: "el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que los escritores han almacenado en su memoria". Por otro lado, Chomsky define la *actuación* como "el conjunto de reglas gramaticales que un miembro de una comunidad de hablantes activa en un acto lingüístico determinado". Krashen hace referencia a la *actuación de los escritores* como: "el conjunto de estrategias lingüísticas a las que cada autor recurre en la producción de sus textos". De esta manera, Krashen cuando trata la *actuación* tiene en cuenta uno de los aspectos más interesantes de la actividad de ***escribir*** que es la idea de que escribir un texto conlleva

Centro Virtual Cervantes

siempre un proceso de composición. En definitiva, ***escribir*** implica para Krashen "el conocimiento de un código escrito y la selección de unas estrategias y de unas posibilidades lingüísticas comprendidas en este código escrito". Es decir, ***escribir*** exige conocer el código escrito y componer un texto. Además, de Krashen hay que destacar en su teoría del Modelo del monitor (1980) la aportación del *input*. Para este autor (1984), en la adquisición del código escrito el input es la lectura. Dicho de otro modo, se adquiere la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Pero, para que este input sea comprensible debe cumplir varios requisitos:

- ❖ el texto ha de despertar el interés en el aprendiz;
- ❖ no ha de ser de un nivel demasiado elevado para este; y
- ❖ tiene que centrar la atención del aprendiz en el contenido y no en la forma.

Desde la misma premisa parte Smith (1983). Para Smith la lectura es el mecanismo esencial para que el aprendiz pueda encontrar todos los conocimientos que posee un escritor competente. Sin embargo, un buen lector no tiene por qué ser un buen escritor. Para llegar a serlo, las actividades y tareas que el profesor cree han de llevar al aprendiz a que lea como un escritor para poder prestar atención a los diferentes recursos y mecanismos que el autor del escrito ha puesto en funcionamiento en el momento de escribir.

Otra aportación destacable que ayudó a que ***escribir*** fuese considerado por sí mismo en el aula, sin depender de otras destrezas o de otros contenidos, fue el concepto COMPETENCIA COMUNICATIVA desarrollado por Canale y Swain (1980; 1983), que dividieron en: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica. De hecho, hasta entonces la enseñanza del código escrito se había limitado a ser presentado en unas determinadas funciones y en unos determinados e insuficientes contextos comunicativos. A partir de la visión de competencia comunicativa de Canale y Swain (1983) el código escrito vuelve a considerarse en sí mismo, puesto que el aprendiz de lenguas debe ser competente en el canal oral y en el escrito. Teniendo en cuenta, además, que ambos canales presentan diferencias de tipo contextual y textual, es lógico que a ambos canales se les dedique igual atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

No obstante, no sólo con instruir a nuestros estudiantes a que lean como escritores van a lograr producir buenos textos escritos. También es necesario desarrollar en los alumnos buenos procesos de composición del texto (escribir borradores, revisar, corregir...).

3. Los procesos de composición del texto

Todo proceso de composición del texto consta de tres fases: *planificación, redacción* y *revisión.*

La *planificación* es la fase en la que el escritor se plantea que ha de realizar. En función de esto: selecciona los contenidos y los conjuga con la situación de

ASELE. Actas IX (1998). LUZ RODRÍGUEZ PAZ. La expresión escrita en la clase de ELE
Centro Virtual Cervantes

enunciación, es decir, organiza los contenidos en relación con los receptores y con la intención que persigue. Esto daría paso a tres subprocesos:

1. Establecimiento de objetivos: que le ayudarán a generar, seleccionar y organizar mejor la información.
2. Generación de ideas: producir ideas. Para ello, seleccionará las relevantes de las irrelevantes.
3. Organización de las ideas: organizar las ideas generadas por asociaciones, por jerarquía en función de su importancia, etc.

La *redacción* consiste en reflejar por escrito las ideas que se desean transmitir. El escritor tiene que poner en marcha una serie de conocimientos prácticos y teóricos:

- habilidades motoras;
- conocimientos lingüísticos (cuestiones ortográficas, sintácticas, semánticas...); y,
- uso de técnicas y de recursos relacionados con la construcción textual -coherencia, cohesión y adecuación-.

La *revisión* es la fase en la que intervienen operaciones que solicitan la detección, la identificación y, en caso de ser necesario, la posterior corrección de posibles errores: es el mecanismo denominado **CDO** (Bereiter y Scardamalia, 1983; 19887): **Comparar**, detectar desajustes entre el objetivo perseguido a lo largo del proceso de composición y el producto que se va obteniendo hasta el momento en el que se realiza la revisión. **Diagnosticar**, buscar las causas del desajuste detectado en el texto. **Operar**, en la que tenemos dos posibilidades:

a) elegir la estrategia de reparación adecuada al desajuste (reorganizar, cambiar, suprimir, añadir o corregir)
b) o no modificar nada, si se cree que el desajuste no es tal.

La identificación de estas tres etapas no es nuevo, ya en la Retórica Clásica se habían establecido. No obstante, la aportación que se hace en el siglo XX es una mayor profundización en su estudio con fines, principalmente, metodológicos aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del acto de ***escribir***.

No vamos a ver los diferentes modelos que se propusieron, quiero desctacar solamente el que me parece más relevante: el **Modelo cognitivo** propuesto por Flower y Hayes (1980; 1981). Lo más destacable de este modelo es que en él se da importancia al proceso y no al producto; además, en este modelo se considera que las tres fases (planificación, redacción y revisión) son recursivas, es decir, se pueden producir en cualquier momento del proceso y tantas veces como sea necesario.

De este modo, creo que el profesor debe crear y secuenciar las tareas teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento. Es decir, el docente ha de plantearse los textos a modo de modelo para que el estudiante los lea como escritor (recordando que estos textos han de cumplir los requisitos descritos por Krashen); que hay que ofrecer a

Centro Virtual Cervantes

los estudiantes la posibilidad de que sean conscientes de las tres fases y de su recursividad, dicho con otras palabras, las actividades han de contemplar estas fases, dando la oportunidad de enseñar a aprender a aprender a ***escribir*** al aprendiz. Y, por supuesto, enseñarles una serie de técnicas de escritura que les ayude a desarrollar su capacidad escritora.

4. Técnicas de escritura

En este apartado quisiera poner de manifiesto las dificultades que he encontrado para unificar la terminología, puesto que los diferentes autores nos hablan de destreza, habilidad, microdestreza, microhabilidad, estrategia... Creo que en este punto, y siempre desde mi visión como profesora y no tanto desde la de investigadora, he intentado establecer una clasificación que me ayudase a aclarar mi función de guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado todas las discusiones que hay al respecto y que no es el momento de entrar en ellas.

Sin más procedo a simplificar, bajo mis propios criterios y con el riesgo que ello conlleva porque estoy segura de que no todos los presentes lo compartirán conmigo, la clasificación en dos conceptos complementarios: *estrategia* y *técnica de escritura.*

En primer lugar, cuando hablo de *estrategia* parto de la definición que realizó R. Oxford (1990): "las herramientas para activar y desarrollar la competencia comunicativa". Así pues, para mí las *estrategias para escribir* son las diferentes operaciones mentales que el escritor ha de realizar y que están relacionadas directamente con las fases de escritura: planificación, redacción y revisión. En segundo lugar, cuando me refiero a *técnica de escritura* me apoyo en T. Serafini (1993) y considero que son los recursos, los mecanismos y los procedimientos que el escritor ejecuta para desarrollar cada una de las estrategias que harán que el estudiante sea capaz de ser comunicativo por escrito. Por ejemplo, en la fase de planificación, una de las estrategias es hacer acopio de ideas para ello tenemos una serie de técnicas como: *la lluvia de ideas, o el mapa conceptual o el flujo de escritura.*

En este apartado quisiera recalcar que queda mucho por hacer en cuanto a las estrategias y a las técnicas de escritura relacionadas con la gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera. De hecho, animaría a los presentes a trabajar en este campo para establecer una clasificación que nos ayudase a trabajar con nuestros alumnos este aspecto en el proceso de la composición de un texto.

Por último, nos queda ver cómo presentarlo y saber cuál es la función de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de un texto que intentaré abordar a continuación.

5. Didáctica y evaluación de la expresión escrita

En mi opinión no creo que exista un enfoque único, sin embargo, tomo como punto de partida el *enfoque por tareas*, ya que este enfoque nos permite 'hacer cosas con la lengua'. De hecho, este enfoque presenta una serie de ventajas respecto de los

Centro Virtual Cervantes

otros ha considerar: por un lado, en este enfoque el alumno se implica a través del problema y fija su atención en los contenidos, olvidando el riesgo de comunicarse en una lengua que no es la suya; por otra parte, la tarea permite presentar la actividad de formas diversas y a distintos niveles de dificultad: se atiende a las necesidades individuales de cada estudiante.

No obstante, las tareas dependen de: la programación, las necesidades de los estudiantes, las fases del proceso (planificación, redacción y revisión), la motivación, el nivel de lengua, el ritmo de aprendizaje..., y, por lo tanto, las actividades que se planteen en clase han de contemplar y desarrollar aspectos como: aprender a aprender a escribir, la motivación, las fases del proceso de composición, el nivel del estudiante, su ritmo de aprendizaje, el syllabus... De todos modos, no voy a detallar ahora tipos de tareas de escritura que existen por razones obvias de tiempo. De hecho, para aquellos que estén interesados propongo en la bibliografía varios libros que seguro les serán de utilidad.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita es importante conocer en qué consiste la actividad del profesor y en qué consiste la actividad del estudiante. El profesor se mantendrá como asesor, instructor, facilitador-colaborador, guía, como motivador del alumno para incitarle a escribir en la nueva lengua, intentará mitigar su frustración y siempre compartirá la responsabilidad del proceso con el aprendiz. Por su parte, al estudiante se le debe ofrecer un espacio en el que se sienta participante activo que aporte temas, que elabore criterios y planes para guiar su propio texto.

En definitiva, tiene que ser un trabajo en equipo en el que exista una co-responsabilidad durante todo el proceso. Por lo tanto, creo que es esencial mentalizar al alumno de que la composición de un texto no es producto de la inspiración, sino de un proceso de elaboración y reelaboración. Para ello, es necesario conseguir que el estudiante reflexione sobre sus hábitos ante la expresión escrita, sus necesidades, su estilo de aprendizaje... De hecho, podemos crear actividades en las que se deje espacio para pensar y conversar en clase sobre estos aspectos.

Finalmente, uno de los factores que más nos interesan a los profesores es la evaluación. Por razones obvias, no voy a poder desarrollar este aspecto como yo quisiera. De todas maneras, para todos aquellos que quieren una visión práctica sobre esta cuestión recomiendo la lectura de *Didáctica de la corrección de lo escrito* de Daniel Cassany. No quisiera que por el tiempo del que dispongo ya no hacer una breve mención a los consejos que este autor, Cassany (1993), propone a los profesores en el momento de corregir el escrito de nuestros estudiantes:

1. corrección de lo que el alumno pueda aprender
2. poco tiempo entre la corrección y la producción del texto
3. corrección de las versiones previas del texto: borradores, esquemas
4. señalado de las incorrecciones y que ellos busquen la solución
5. instrucciones concretas y prácticas
6. tiempo en clase para leer y comentar sus correcciones
7. diálogo con cada estudiante

Centro Virtual Cervantes

8. muestra de herramientas para su autocorrección
9. uso didáctico de la corrección

Es necesario saber en todo momento qué queremos corregir y hacerles partícipes activos de esta corrección, trabando por grupos, dándoles instrucciones claras con las que ellos puedan corregir (siempre partiendo de lo que ya saben).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso de composición no difiere en exceso del de otros aspectos de lengua. Aunque entiendo que en numerosas ocasiones por falta de tiempo, por desconocimiento, o por poca experiencia podamos seguir exigiendo a nuestros estudiantes las manidas redacciones de siempre. Espero que a partir de este momento, mis pequeños comentarios hayan logrado el objetivo principal de esta comunicación: remover nuestro entusiasmo para lograr el máximo de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Berreiter, C. & M. Scarmadalia (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58,. 43-64.

Boix, A. et al. (1992), *La expresión escrita,* Barcelona, Teide.

Byrne, D. (1988), *Teaching Writing Skills,* London, Longman.

Camps, A. (1994), *L´ensenyament de la composició escrita,* Barcelona, Barcanova.

Canale, M. (1983), "Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" en Richards and Smiths (eds.) (1983), *Language and Communication,* London, Longman.

Cassany, D. (1987), *Cómo se aprende a escribir,* Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (1993), *La cocina de la escritura.* Barcelona, Anagrama.

Cassany, D. (1993), *Didáctica de la corrección de lo escrito,* Barcelona, Graó.

Cassany, D. et al. (1994), *Enseñar lengua,* Barcelona, Graó.

Castellà, J.M. (1992), *De la frase al text,* Barcelona, Empuries.

Chomsky, N. (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.

Coromina, E. y C. Rubio (1993), *Técnicas de escritura,* Barcelona, Teide.

Estaire, S. & J. Zanón (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación 7-8,* 55-90

Flower, L. & J. Hayes (1980), "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", *College Composition and Communication, 31,* Illinois, 21-32.

Flower, L. & J. Hayes (1981), "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication, 32,* 365-387.

GiovanninI, A. et al. (1996), *Profesor en acción 1,2 y 3,* Madrid, Edelsa.

Hedge, T. (1988), *Writing,* Oxford, O.U.P.

Krashen, S.D. (1981), *Second Language Adquisition and Second Language Learning*, Pergamon.

Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis,* London, Longman.

Centro Virtual Cervantes

Kroll, B. (1990), *Second Language Writing Research insights for the classroom.* Cambridge, C.U.P.

Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies,* New York, Newbury House Publishers.

Reyes, G. (1998), *Cómo escribir bien en español,* Madrid, Arco-libros, S.L.

Rodríguez Paz , L. (1998), *Una tarea de escritura: el resumen,* Memoria del Máster de Formación de Profesores de E/LE. Universitat de Barcelona (sin editar).

Serafini, M.T. (1993), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura,* Barcelona, Paidós.

Serafini, M.T. (1994), *Cómo se escribe.* Barcelona., Paidós.

Smith, F. (1983), "Reading like a writer", *Language Arts, 60,*. 558-567.

Tribble, C. (1996), *Writing.* Oxford. O.U.P.

Centro Virtual Cervantes