Sara Robles Ávila

EL ESPAÑOL EN LOS TEXTOS ESCRITOS

No cabe duda de que la expresión escrita puede ser considerada como la "hermana pobre" de las denominadas cuatro destrezas comunicativas sobre las que fundamos en los últimos años los procedimientos de enseñanza de segundas lenguas. Se trata de una habilidad descuidada y desatendida por alumnos y profesores en manuales y en la práctica docente, y ello en aras del creciente interés por el desarrollo de la expresión oral.

En una encuesta llevada a cabo en el mes de febrero de este mismo año en los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga, y realizada sobre una muestra de más de trescientos alumnos, obtuvimos resultados que, a nuestro juicio, resultan de gran interés. La mencionada encuesta fue realizada al comienzo del curso –un curso cuatrimestral de estudios hispánicos–, inmediatamente después de la prueba con la que se clasificó a los estudiantes en los cinco niveles que se ofertan en dicho centro universitario –elemental, básico, intermedio, superior y perfeccionamiento–. Los términos en los que se planteó dicha encuesta fueron muy simples ya que entendíamos que el alumno no siempre sería capaz de reconocer e interpretar nuestro metalenguaje. La pregunta que propusimos fue:

> *¿Qué consideras más importante cuando aprendes una segunda lengua?*
> ***Comprender, hablar, leer o escribir***.
> *Clasifica por orden de importancia y explica el porqué de tu clasificación.*

Esta pregunta se tradujo al inglés, al francés, al alemán y al japonés y se les ofreció la alternativa de responder en su lengua materna para facilitarles la expresión y para eliminar la posibilidad de que se produjeran malentendidos.

Al analizar los resultados apreciamos una tendencia generalizada en los alumnos de los cinco niveles a conceder más importancia a la pareja de destrezas que manifiestan la lengua a través del medio auditivo, es decir, la expresión oral y la comprensión oral –o, siguiendo los términos de la propia encuesta, comprender y hablar–. Por el contrario, las destrezas que recibieron menor valoración fueron la comprensión y expresión escrita –leer y escribir–. Así pues, los índices de puntuación mostraron una polarización en dos ejes y en el siguiente orden de importancia: hablar y comprender frente a leer y escribir, valores que se repiten inalterados en todos los estadios del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, observando los resultados por niveles, apreciamos que un alto porcentaje de alumnos de nivel inicial antepuso el comprender –la comprensión oral– a cualquier otra habilidad lingüística, y alegaban que cuando comprenden ya pueden hablar, leer y escribir; esta opinión está vinculada al grado de desconocimiento más o menos absoluto que poseían los alumnos de la L2.

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

Pero, como decimos, el polo más votado, formado por la expresión y la comprensión oral, mostraba una amplia distancia respecto de la expresión y de la comprensión escrita y algunas de las razones que expusieron los estudiantes fueron las que pasamos a recoger a continuación:

- "Necesito hablar para comunicarme y relacionarme"
- "Quiero hablar con la gente"
- "La lengua existe para hablar"
- "Leer y escribir lo puedo hacer yo mismo"
- "No soy escritor, no necesito escribir"
- "Para escribir necesito tiempo para pensar"
- "Leer y escribir es más aburrido porque estoy solo, pero hablar y comprender es con otras personas"

Entre las razones que esgrimen para la clasificación destaca la necesidad de comunicarse oralmente en la vida diaria, un dato que conecta con el hecho de que se trata de alumnos que están aprendiendo la L2 en el país donde ésta se habla. Así pues, podemos decir que esta prueba mostró empíricamente la supremacía del estatuto del código oral frente al escrito y es que, en realidad, la espontaneidad, la inmediatez y la interacción que se producen en el empleo del canal oral contrastan con la deliberación, el carácter diferido y la ausencia de interacción inmediata del canal escrito. Además, el texto oral presenta un aspecto más informal y simple que el escrito debido fundamentalmente a la tendencia al uso estándar de la lengua en un registro formal propio del texto escrito.

Por lo que se refiere en concreto al papel de la expresión escrita en los métodos de enseñanza empleados en los últimos tiempos, se puede observar que la importancia dedicada a esta destreza ha variado. Prueba de ello es el método audiolingual donde las prácticas de escritura se reducían a reforzar la gramática o, como dice A. Ortega (1994: 302-303), a copiar frases o párrafos cortos, a realizar composiciones controladas siguiendo un modelo y ajenas a la creatividad. Posteriormente, con el desarrollo del método comunicativo la atención se centra en la eficacia y en la efectividad de la comunicación, una comunicación que es ante todo oral. Por ello, en el marco del método comunicativo asistiremos a una especial orientación hacia las destrezas orales. La adquisición de la competencia de escritura se realiza a través de prácticas de reformulaciones textuales, de cambios de puntos de vista en un texto, de ejercicios donde se presenta un escrito inacabado que se ha de concluir, etc. Últimamente, en el llamado "Enfoque por tareas", propuesta metodológica que sigue los planteamientos del modelo comunicativo, las prácticas de expresión escrita suelen limitarse a la elaboración de la tarea final que cierra la unidad didáctica y que supone la materialización de los conocimientos adquiridos en dicha unidad.

Llegados a este punto creemos que se hace necesario establecer una distinción entre lo que se entiende por producción escrita y por producción textual ya que espe-

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

cialmente desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas se trata de dos prácticas bien distintas. Coincidimos con Martos Eliche (1994:145) cuando señala que la producción escrita presenta un carácter más general que la textual ya que se conecta generalmente con otras destrezas lingüísticas y se concibe como el paso previo ineludible a la producción textual. La producción escrita va paralela al nivel de lengua de los estudiantes y, por lo tanto, se desarrolla desde los estadios iniciales de enseñanza a nivel de frases o de párrafos cortos. La producción textual, en cambio, es una actividad recomendada en los niveles avanzados cuando el alumno ya posee la competencia lingüística necesaria para poder hacer frente a conceptos como la coherencia, la cohesión o la adecuación inherentes en el proceso de composición. La creación textual implica unos mecanismos que van más allá de la mera acumulación de frases y que, por ello, necesita de un tratamiento lingüístico específico. Así, la gramática textual y la pragmática se presentan como el modelo lingüístico adecuado que hará eficaz el desarrollo de la competencia escrita en la vertiente textual.

A continuación vamos a presentar una propuesta didáctica que se inserta en el marco de las producciones textuales y que hemos venido aplicando desde 1996 con grupos de alumnos alemanes de la Universidad de Passau (Alemania) que periódicamente asisten a los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga. Las clases que reciben estos estudiantes han de cumplir unos objetivos que vienen fijados por su universidad de origen y que les llevarán a superar ciertos exámenes de grado superior indispensables para obtener el certificado de aptitud en lengua española. Las pruebas a las que nos referimos son las siguientes: un examen de gramática avanzada, uno de expresión oral también de nivel avanzado y, finalmente, una prueba de producción textual. Nosotros, en concreto, nos encargamos de proporcionar al alumno la competencia necesaria para poder superar la prueba escrita. Pero, antes de comenzar a exponer el método que empleamos, creemos conveniente comentar algunos detalles de estos grupos que nos parecen relevantes para la puesta en práctica de nuestro procedimiento didáctico enfocado a la producción textual:

1. Se trata de grupos homogéneos tanto por la nacionalidad –todos son alemanes–, como por la edad –en torno a los veinte años– y por el nivel de conocimiento de la lengua –nivel medio/avanzado–.
2. Dichos grupos están formados generalmente por un máximo de diez alumnos.
3. El curso consta de veinte horas lectivas.
4. Además de este curso de composición, el alumno recibe clases de gramática (curso de treinta horas) y de conversación (curso de treinta horas) avanzadas para completar el curriculum exigido por la universidad alemana.

El curso de gramática no contaba con una programación predeterminada sino que sobre el grado de nivel avanzado se iba especificando y concretando, atendiendo siempre a las demandas y necesidades de cada grupo en particular. Este hecho nos resultó de gran ayuda para nuestro curso de composición ya que contábamos con la posibilidad de que

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

en dichas clases de gramática el profesor encargado reforzara determinados aspectos gramaticales que el alumno no dominaba. Por otra parte, el curso de conversación se orientaba al debate sobre determinados temas de actualidad y presentaba las herramientas léxicas necesarias para la expresión oral, un corpus léxico que nosotros utilizaríamos igualmente para las composiciones. Así pues, como vemos, el curso de escritura aprovechaba las ventajas de hallarse apoyado por la formación gramatical y léxica proporcionada por los otros dos módulos, y por la coordinación constante y precisa de los profesores que impartíamos docencia a estos alumnos alemanes.

Pues bien, nuestro curso de composición comienza con una toma de contacto directa con la competencia del alumno para lo cual proponemos la elaboración de un texto sobre un tema de carácter general relacionado con la sociedad española como podría ser: *La siesta en España: ¿una necesidad o un lujo?*, *Los jóvenes españoles* o *El papel de España en la Unión Europea.* Esta composición se realiza en clase en las mismas circunstancias en las que se elaboraría el examen final, es decir, los alumnos emplearían el mismo tiempo para su realización (noventa minutos) y sólo podrían contar con la ayuda de un diccionario monolingüe. Este primer texto escrito resulta de gran valor fundamentalmente porque, además de proporcionar información fidedigna de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, nos muestra la capacidad de estructuración de las ideas a nivel textual, a nivel pragmático. Así hemos podido advertir que estos escritos presentan una serie de errores que pasamos a clasificar en cuanto a la forma y en cuanto al contenido. Los errores que se refieren a la forma del escrito tienen que ver con el empleo de frases cortas, simples, con un marcado defecto de subordinación o, en otros casos, se tiende sistemáticamente al uso de frases complejas y compuestas, creemos que en un intento de demostrar que se dominaban esas estructuras. También apreciamos la repetición de esquemas sintácticos a modo de cliché y que parecen estar fijados en la competencia lingüística del alumno. Son también frecuentes las repeticiones de palabras y de temas así como el empleo de conexiones incorrectas –incluso incoherentes– al nivel de la trabazón textual. Igualmente en algunas ocasiones constatamos ciertas fosilizaciones de errores gramaticales, léxicos y ortográficos de carácter elemental. Visualmente este primer escrito, por lo general, presenta el aspecto de una masa amorfa de palabras donde no se distinguen párrafos y en el que se emplean deficientemente los escasos signos de puntuación.

Por lo que se refiere a los errores de contenido, encontramos una inadecuada estructuración y jerarquización de la información que se expone en el escrito, lo que puede ocultar un desarrollo deficiente del pensamiento. En algunos casos también hallamos ideas banales y pobres, ciertas ambigüedades, contradicciones o incluso incoherencias. Y es que, en realidad, lo que más nos sorprende de estos textos escritos es que muestran un descuido mayor del contenido que se quiere trasmitir que de la forma, y ello motivado por la idea que muchos estudiantes poseen de que es más importante cómo se dice –la forma, especialmente en parámetros de corrección gramatical– que qué se dice –el contenido, las ideas que se tienen que exponer–.

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

Una vez analizadas las composiciones, el siguiente paso sería reunirnos con los otros profesores encargados de este grupo para confeccionar un programa concreto que incluyera esos contenidos que se habían de enseñar o reforzar. Además, periódicamente y a lo largo de todo el curso se sucederían los contactos entre los docentes para evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras esa primera toma de contacto con los escritos de los alumnos iniciamos el curso de escritura con la presentación de una síntesis de las deficiencias que hemos encontrado en sus composiciones. Para ello se les ofrece un esquema en el que se muestran, por un lado, los errores referentes a la forma y, por otro, los que afectan al contenido del texto escrito, teniendo siempre la precaución de mostrar ejemplos reales en cada caso extraídos de sus propias producciones. Después del comentario de toda la casuística de errores, se les hace entrega de sus propios textos corregidos para que puedan analizarlos en detalle. Una vez que el alumno ha atendido a la presentación de los errores comunes más frecuentes que se producen en la elaboración del texto escrito y que han comprobado las deficiencias del suyo propio, toma conciencia de cuáles son aquellos aspectos en los que ha de mejorar y, en lo sucesivo, se irá convirtiendo en crítico de sus producciones. Para nosotros entonces el paso siguiente sería ofrecerles un material elaborado que les sirva para ampliar su competencia textual pero también para eliminar ciertos miedos que aparecen especialmente en esta primera fase del curso. Cuando hablamos de miedos nos referimos al sentimiento de angustia y de frustración que sufren numerosos aprendices cuando toman conciencia de sus errores y que se refleja en una cierta impotencia para elaborar nuevos escritos o, cuando menos, para iniciar las siguientes composiciones.

El material que entregamos a los alumnos lo titulamos "Claves para escribir una composición" y tiene como objeto hacerles reflexionar sobre aspectos que han de ser cuidadosamente atendidos a la hora de enfrentarse con la tarea de la producción textual. El primer punto en el que se insiste es en la necesidad de dedicar un breve espacio de tiempo a reflexionar sobre el tema que se va a desarrollar y a elaborar lo que Cassany (1996: 61-63), entre otros, denomina el "Torbellino de ideas". Esta técnica consiste en la captación por escrito de todos aquellos datos que vengan a la mente por medio de palabras, sintagmas o de símbolos, de manera rápida que no paralice el discurrir del pensamiento. Aclaramos a los estudiantes que esta práctica no va a ser examinada por el profesor y que, por tanto, no se han de preocupar por la gramática, la presentación o la ortografía. Hemos comprobado que por medio de este ejercicio el alumno adquiere una mayor confianza ya que, al constatar que posee un número determinado de ideas, comprobará que va a ser capaz de desarrollar con posterioridad el tema de la composición. Por tanto, la siguiente fase sería organizar de manera coherente y estructurar con cohesión esos datos resultantes del torbellino de ideas. Insistimos en la necesidad de que el texto escrito conste de tres partes fundamentales: una introducción –donde se presenta el tema de manera general–, un desarrollo –donde, en diferentes párrafos, se muestren y se traten los aspectos que

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

abordamos– y una conclusión –o recopilación de los datos más destacables como colofón del texto–.

A continuación realizamos una práctica consistente en elaborar y, posteriormente, organizar con coherencia un torbellino de ideas sobre un tema determinado. Para ello proponemos el tema en cuestión y los estudiantes tendrán que sugerir datos que nosotros recogemos en la pizarra. Acto seguido ellos mismos proponen diferentes posibilidades de organización de esas ideas, mostrando siempre las conexiones de unas con otras y analizando posibles vías de cohesión textual. Finalmente, cada estudiante procederá a la redacción del texto escrito. No obstante, y a pesar de haber cumplido con éxito todo el proceso que lleva a la consecución de ese esquema básico y esencial para la posterior elaboración del escrito, hemos advertido una dificultad más o menos general en el grupo de estudiantes: no saben cómo empezar, tienen miedo al papel en blanco, a pesar de contar con el armazón del texto, con los datos organizados en el esquema, se muestran incapaces de comenzar el escrito. Por esta razón, elaboramos unos materiales que titulamos "Para echarte una mano". Dichos materiales aparecen distribuidos en tres apartados coincidentes con las tres partes en las que se dividirá la composición: introducción, desarrollo y conclusión. La introducción presenta una propuesta de distintas posibilidades para iniciar de manera general el texto escrito. Así encontramos frases como:

"Últimamente/en los últimos días-meses-años ha sido tema de interés general...."

"Es imposible no prestar atención a un tema tan polémico/conflictivo /actual/interesante como....."

"Después de varias semanas/meses/años aún seguimos preguntándonos/debatiendo/hablando/discutiendo....."

"Ya llevamos algunas semanas/meses presenciando/observando/escuchando....."

También proponemos frases introductorias que se enfrentan al tema de manera inmediata, sin referencias temporales ni espaciales y que destacan por su carácter impactante, tales como:

"La masificación en las grandes ciudades acabará con la salud del ser humano".

U otras que se apoyan en la opinión o en la referencia a los medios o a determinados colectivos especializados:

"Los medios de comunicación insisten continuamente en ....."

"Según los expertos, la destrucción de la capa de ozono....."

Por nuestra experiencia hemos constatado que este tipo de frases resulta a los estudiantes de gran utilidad para "arrancar" el escrito y observaremos que serán empleadas con reiteración en sus primeros textos, si bien, a medida que adquieren más práctica, quedarán desplazadas por otras de su propia creación.

En el apartado del desarrollo mostramos una relación de marcadores o conectores discursivos que se pueden emplear para expresar determinadas intenciones: marcar orden o enumeración (en primer lugar/en segundo lugar/....por último/finalmente,....), distinguir (por una parte/por un lado....por otra parte/por otro lado, en cambio, sin

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos

Centro Virtual Cervantes

embargo,....), adición (además, asimismo, al mismo tiempo...), explicación (es decir, esto es, en otras palabras...), ejemplificación (por ejemplo, a saber, baste como muestra,...), demostración (efectivamente, en efecto, lo cierto es que...), etc. Conscientes de la dificultad que supone para el alumno la comprensión y contextualización de ciertos marcadores discursivos, hemos de advertir que de forma paralela a la composición de textos escritos, proponemos ejercicios prácticos de refuerzo que consisten en la hilazón de fragmentos de un discurso por medio de elementos de cohesión, o bien pruebas de reformulaciones, o simplemente la ejemplificación del funcionamiento de estos elementos de enlace en contextos creados por el propio alumno. De esta manera conseguimos concretar el tema y abordar las dificultades que presenta en un marco de mayor especificidad.

Para clausurar el texto sugerimos el empleo de expresiones como "en conclusión", "para concluir", "para finalizar", "concluyendo", etc.

Por último, creemos necesario detenernos en la explicación del proceso de corrección de las producciones textuales. Hablamos de proceso porque efectivamente es un acto que se produce en diferentes fases y que, por sus planteamientos, adquiere un alto valor didáctico:

- Primera fase: Relativa a las correcciones realizadas por el propio alumno una vez acabada la elaboración de los textos
- Segunda fase: El profesor analiza las composiciones y marca los errores, incoherencias o inadecuaciones pero sin ofrecer las soluciones.
- Tercera fase: Realizada de manera conjunta por el profesor y todos los alumnos del grupo. Esta fase se desarrolla en el aula con la ayuda de medios específicos como el retroproyector o el proyector de opacos que posibilitan con comodidad el acceso de todos a los textos. No cabe duda de que esta última fase es la que resulta más fructífera en nuestra práctica docente ya que cada alumno, además de examinar su producción particular, podrá apreciar igualmente las de sus compañeros, y el análisis de errores propios y ajenos contribuirá a mejorar su competencia, un hecho que se verá reflejado en prácticas posteriores.

Como hemos visto, este modelo didáctico centrado en la expresión escrita también cumple el objetivo de desarrollar tanto las habilidades de comunicación oral, de comprensión lectora y del aprendizaje de la gramática, y es un intento de acercamiento al llamado "integrated approach" del que hablan Brookes y Grundy (1990: 6 y ss.).

Para finalizar diremos que con esta propuesta queremos contribuir al desarrollo de una destreza que, como decíamos al comienzo, resulta en numerosas ocasiones desatendida y descuidada. Sólo cuando profesores y alumnos seamos conscientes de la necesidad de abordar con rigor esta habilidad lingüística desde los niveles iniciales –a partir de producciones escritas– hasta los niveles avanzados –con producciones textuales– por medio de métodos eficaces de adquisición, habremos otorgado la importancia que merece el estatuto del escrito.

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

Brookes, A. y P. Grundy (1990): *Writing for study purposes*, Cambridge University Press.

Cassany, D. (1996): *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.

Martos Eliche, F. (1994): "La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas", en Montesa Peydró, S. y A. Garrido Moraga (edits), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga.

Ortega Ruiz, A. y S. Torres González (1994): "La expresión escrita en L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas", en Sánchez Lobato J. e I. Santos Gargallo (edits.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid.

ASELE. Actas XI (2000). SARA ROBLES ÁVILA. El español en los textos escritos

Centro Virtual Cervantes