Escritura y subcompetencia pragmática en niveles no iniciales de aprendizaje: Producción y comprensión de textos

M.ª Victoria Romero Gualda
Universidad de Navarra

1. Introducción

Bastantes años atrás hubiera comenzado esta comunicación centrándome en las dos destrezas a las que se refiere el final del título: comprensión lectora y expresión escrita, dos de las cuatro que tradicionalmente colocábamos como objetivos de la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Estaba claro que esas dos destrezas, en un proceso basado primordialmente en la lengua escrita, habían de ser las más rentables para el aprendiz, pues, de manera un tanto simple, se creía que este inferiría de la observación y comprensión de textos la forma de reproducirlos primero y de crearlos más tarde.

Evidentemente, la situación metodológica ha cambiado para asumir la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, disciplinas como la pragmática o las ciencias cognitivas se han encargado de dilucidar, o al menos lo han intentado, exigiéndonos a los profesores de segundas lenguas plantearnos nuestra labor diaria de forma distinta que, como en muchos otros campos de la educación, no siempre se trata de hacer cosas nuevas sino de hacer nuevas las cosas,

> «Hoy se entrecruzan en provechoso maridaje la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual y el discurso oral con su joven hija, la teoría de la conversación. Se estudia detenidamente el proceso de aprendizaje, se somete a diversos asedios el concepto de competencia comunicativa, se trabaja con detalle la multiplicidad de objetivos...» (López Morales, 2004: 17)

Por esto los viejos problemas de qué enseñar y cómo enseñarlo siempre están presentes y cualquiera que sea el currículo elegido, habremos de enfrentarnos al reto de que los aprendices de español se sientan en esta lengua tan cómodos como en la suya propia, hablamos de usuarios de EL2 pero no se nos oculta que muchos enunciados de hablantes nativos no son adecuados en el sentido pragmático del término, es decir, hablantes nativos —universitarios— con buen conocimiento lingüístico yerran en sus mensajes por desconocimiento de reglas pragmáticas o socioculturales.[1]

---

[1] Esta comunicación, reflexión sobre la enseñanza–aprendizaje de la escritura, ha surgido a partir de la dedicación a los problemas relacionados con vocabulario y cultura que me han llevado a plantear actividades de compresión de textos y a su vez de producción escrita. Por otra parte en el Congreso de Cádiz, al hablar de emergencia de nuevos currículos en ELE las tareas de escritura se me aparecían muy pertinentes en los programas que tuvieran la enseñanza de la cultura como hilo conductor... No puede dejar de mencionarse que la producción escrita en el aula de ELE ha sido cuestión tratada, aunque no demasiado, en los Congresos de ASELE. Por citar algunas de la comunicaciones véanse las de Martos Eliche, F. y Ruiz Fajardo, G. al II Congreso, la de García Parejo y la de Ortega Ruiz y Torres González al IV, de la misma Ana Ortega y de Pastor Cesteros al V, ni olvidarse que la escritura como proceso y como tarea ha sido actualizada — me resisto a decir que «puesta de moda»— por textos como el de Cassany de inevitable mención y lectura.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

1.1. *La subcompetencia pragmática en el escribir*

El cambio que se ha llevado a cabo en la enseñanza del español a extranjeros durante, al menos, los últimos treinta años no ha sido sólo metodológico, como sabemos, el objetivo es el uso comunicativo de la lengua; no es banal enunciar esto que puede parecer una obviedad, en efecto lo es en gran parte, pero no de forma absoluta, pues no es ese el único uso posible de una lengua, como no lo es la consideración del hombre como ser social exclusiva y excluyentemente.

Al primar dicho empleo, afirmamos la concepción del lenguaje como herramienta de interacción en una comunidad que ya no es sólo la de la lengua propia sino la formada por todos aquellos que empleen eficazmente esa herramienta, esto es lo que el Consejo de Europa, desde el ya lejano programa *Lingua*, pretendía al escoger el enfoque sociolingüístico en la docencia de lenguas extranjeras. En ese enfoque, son relevantes rasgos no tenidos en cuenta por orientaciones que desembocaban bien en el estudio y adquisición reflexivos de la sintaxis o el léxico de la lengua, bien en la consecución de automatismos gracias a la repetición de estructuras; ahora se entendía la lengua como uso por unos determinados hablantes, en unas determinadas circunstancias, y para ello habían de considerarse datos como el tipo de discurso, la situación de producción, la relación entre los interlocutores, todo lo que influyendo en el acto de enunciación se refleja en el enunciado.

Este apretadísimo resumen de discusiones e investigaciones conocidas de manera suficiente en nuestro entorno, vino a reflejarse en el documento que en Europa había de servir de guía para el aprendizaje y enseñanza de lenguas, el ya familiar MCER o *Marco de Referencia* que elige el uso social de la lengua; de esa elección conceptual arrancan todos los datos que dicho *Marco* propone, por ejemplo, en la primera distinción importante entre *competencias generales* y *comunicativas de la lengua* se insiste en que ambas sirven al actuar de la persona, y en las segundas encontramos como constituyentes tres competencias —que creemos mejor denominar denominar subcompetencias, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática— de las cuales dos imprimen radicalmente el punto de vista social. La pragmática, que es la que nos ocupa, atiende a las variables que imponen el locutor y el destinatario del mensaje, la intención del acto comunicativo y las circunstancias de enunciación, variables que contribuyen a la función comunicativa de dicho acto.

El aprendiz debe alcanzar esas subcompetencias tanto en el hablar como en el escribir. Si escribir es «comunicar algo a alguien por escrito», dentro del ámbito del aprendizaje de una lengua, habría que considerar todo lo dicho anteriormente, más aún cuando en las aulas no se insiste habitualmente en lo de «por escrito» sino que se coloca al hablante en una situación de comunicación inmediata, podemos decir, «en presencia», en la que es importante lo que la quinésica o proxémica, o sea, lo no verbal, puedan colaborar en el proceso comunicativo. Los factores de tiempo, lugar y situación cobran mayor importancia, de ahí que en el plano léxico,el más perceptible para el hablante, deba marcarse lo desusado o lo inadecuado o lo marcado diatópicamente.

La subcompetencia pragmática referida tanto a lo verbal como a lo no verbal codificado,[2] ha de proveer al sujeto los datos que le permitan, en lo oral y en lo escrito, ya interpretar ya construir el sentido de un mensaje; teniendo en cuenta que la subcompetencia pragmática no se da, teóricamente, de forma exclusiva en estadios avanzados del aprendizaje, pues extrapolando lo que para la

[2] Está claro que en la comunicación oral el conocer los gestos más habituales, es decir aquellos traducidos de la misma forma por toda la comunidad, es necesario para comunicarse, en la comunicación escrita tenemos los signos gráficos cuyo contenido es inequívoco —admiración e interrogación— pero además lo paralingüístico —tamaño y tipo de letra— coadyuva a la creación de sentido, en algún tipo de comunicación como la periodística o la publicitaria es absolutamente pertinente referirse a ello.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

adquisición del lenguaje por los niños se comprueba del uso pragmático de palabras aisladas, el aprendiz adquiriría —o aprendería— empleos pragmáticos de la lengua meta en sus primeros contactos con la lengua; así, un estudiante que se encuentre en el nivel A2 del MCER podrá aprender el uso contrastado del presente de indicativo y el imperfecto de subjuntivo para dirigirse en una nota escrita a un profesor o a una persona desconocida a la que le pide una cita, o se le mostrará la diferencia entre fórmulas de interpelación a un amigo y a una autoridad. Sin embargo, en esta comunicación me refiero a estadios no iniciales del aprendizaje por algunas razones dictadas por la práctica de la enseñanza.

1.2. *Interacción y mediación en el escribir*

El MCER al incorporar a las cuatro destrezas proverbiales (comprender, entender, hablar y escribir) las de interacción y mediación recoge, de la renovación pedagógica ya no tan reciente, ideas que vuelven sobre las capacidades básicas del hablante: comunicarse y resolver problemas, algo que, por supuesto hace el hombre —y la mujer—, en un ámbito social. Ambas capacidades acuden a la palabra oral y escrita como herramienta principal si el hablante ha de producir o de interpretar; la figura ofrecida por Gutiérrez Rivilla (2004 : 631) (algo modificada tipográficamente por mí) presenta estas dos nuevas actividades y estrategias, me permito alguna observación sugerida por las cuestiones que planteo en este trabajo:

- Expresión o producción <oral o escrita>
- Compresión o recepción <oral, escrita o audiovisual>
- Interacción <oral o escrita>
- Mediación

Cabe preguntarse sobre la ausencia de lo audiovisual en la destreza de la expresión, puede ocurrir que nos encontremos con estudiantes extranjeros en especialidades relacionadas con lo audiovisual y esto no sólo a nivel universitario sino en formación profesional, estudiantes que si reciben mensajes audiovisuales, dadas determinadas circunstancias,[3] podrán asimismo expresarse audiovisualmente.

La segunda observación que me permito hacer es respecto a la última destreza, a la mediación: dentro del campo pedagógico la mediación supone una cultura comunicativa que intenta facilitar que las personas encuentren las posibles soluciones por ellas mismas, esto remite al casi dogma de que la enseñanza-aprendizaje de idiomas ha de estar centrado en el estudiante, pero a la vez que concebimos la autonomía del estudiante, concebimos el aprendizaje solidario, el trabajo en común, el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje cuenta con situaciones diversas y no hay que desdeñar la del aprender en grupo, de hecho, los profesores sabemos cuánto puede influir la empatía existente entre los integrantes de un grupo. Habrá actividades más dificultosas si existen tensiones que entorpezcan la colaboración y el profesor habrá de estar muy atento a esto.[4]

---

[3] Pienso en aulas que dispongan de medios técnicos, no necesariamente complejos, que permitan la grabación y reproducción de textos audiovisuales.

[4] Estas reflexiones pedagógicas son precisas en nuestros días por la extensión de la enseñanza de lenguas extranjeras, habría que considerar, hablo sólo del español como lengua extranjera o segunda lengua, a edades preadolescentes.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

2. Habilidad y habilidades para la escritura

«Toda hoja en blanco es una exigencia, su alba mudez se dirige a nosotros, en reto a nuestra capacidad de expresarnos» Las palabras de Pedro Salinas siguen vigentes aunque hayamos cambiado el papel por la pantalla. Está allí el idioma, esperando en una equívoca actitud, hemos de dominar sus ambigüedades y patologías, que se presentan más frecuentemente en la comunicación con y de extranjeros.

Centrándonos en las actividades de las que queremos hablar parece que las habilidades exigidas para la producción de escritos no son desarrolladas por la mayoría de los estudiantes que, en un nivel ya no inicial de aprendizaje, manejan con dificultad los recursos de la expresión escrita, sin embargo, sabemos que dominar la escritura indicará un mejor desenvolvimiento social, unas posibilidades más ricas de comunicación y, en su caso, unas más eficaces estrategias en la interacción verbal. Hablamos de habilidad para la escritura como de la aptitud innata o adquirida por lecturas o de forma poco consciente para el acto de escribir, sin embargo al usar la voz en plural el sustantivo abstracto se convierte en concreto y permite pensar en «cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza» (DRAE,*s.v. habilidad*); permite a la vez enfrentarse a la idea de que «no hay recetas para aprender a escribir» y de que «a escribir se aprende escribiendo y leyendo» creo que, siendo cierto lo anterior, también lo es que para la acción de escribir se pueden aprender de forma consciente artes provechosas que harán más fácil y atractiva la escritura.

Aceptado esto, enuncio someramente algunas que, de un modo u otro vienen aprovechando las raíces retóricas de construcción del discurso; así, encontrado un tema buscaremos qué puede decirse —qué puede decir el autor— sobre él, pero hagamos una aplicación de este momento de la *inventio*: en la destreza que queremos animar hay que cambiar el verbo *poder* por el de *querer*, con lo cual optaremos por un escrito más expresivo pues el autor puede elegir dar datos, informar sobre, por ejemplo *«la educación infantil», «el cine español», «la música heavy» «las relaciones padres e hijos»*, etc., o recordar, evocar, su primera escuela, describir los sentimientos que le provocó *Un perro andaluz* de Buñuel, contar el concierto en el que conoció a su pareja o imaginar cómo educará a sus hijos, etc.; una vez que haya decidido el punto de vista escogido llega el momento de planificar, de decidir por qué comenzar: ¿la figura del maestro? ¿el pupitre en el que me sentaba? ¿la importancia que tuvo para mí aquella aula? ¿mis compañeros? ¿los juegos en el patio?...

Las habilidades se adquieren como estrategias de aprendizaje y «o se usan metacognitivamente o dejan de ser estrategias como tales» (Bernardo Carrasco 2004: 29), esa interiorización es más necesaria aún para las actividades propias de las Humanidades, frente a la regla fija que se nos da para trazar la bisectriz de un ángulo o para averiguar el área de un cuadrado, en las tareas humanísticas no se nos da un camino prefijado para resolver nuestros problemas, es lo que se nos repite de que no hay regla fija para escribir, como no la hay para aprender un idioma, pero sí que existe la posibilidad heurística de encontrar una metodología que no consiste precisamente en que el estudiante haya de ponerse a escribir simplemente a partir del conocimiento de las palabras, ni siquiera de las estructuras...

En los dos momentos de invención y de planificación —la *inventio* y *dispositio, lato sensu*— es en los que la interacción y la mediación deben ocupar el cuidado del profesor, los dos exigen la expresión oral que se irá plasmando en un texto escrito que podrá ser individual o colectivo, según los objetivos previstos en el curso.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

2. 1. *Los usuarios independientes y competentes como sujetos escritores.*

Una de las cuestiones preliminares que se presentan es ¿en qué momento del proceso de aprendizaje puede ejercitarse la escritura?; en el título de mi comunicación hablo de «estadios no iniciales», soy consciente, como lo es cualquiera que tenga experiencia en la docencia de ELE[5] de la labilidad de los límites entre un estadio y otro del aprendizaje; en el *MCER* los usuarios que, según la denominación tradicional, ya no están en estadios iniciales serían el llamado usuario *independiente* y el *competente*, en relación con la lengua escrita —que aparece de forma ímplícita ya que la palabra «texto» abarca las dos expresiones «enunciado o conjunto de enunciados orales o escritos que el lingüista somete a estudio» (*DRAE* 2001, s. v.)— las aptitudes que se le suponen al aprendiz son respectivamente, al B1 «producir texos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal»[6] También debe poder «escribir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes» el B2 «producir textos claros y detallados sobre temas generales así como defender un punto de vista indicando los pros y los contras de las distintas opciones» esto si nos fijamos en la producción, en cuanto a la comprensión, ese mismo usuario independiente debe entender textos variados pues se habla de «comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio, textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización» el usuario competente por su parte C1 «Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto» y «es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos» y es ya en el C2 en el que se encuentra el usuario más competente en el que explícitamente aparece la lengua escrita: «Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida». Como vemos se recogen las funciones principales de la lengua, ya desde el primer nivel cabe la argumentación pues debe justificar sus opiniones y esto no podrá hacerlo con un simple: «porque sí»,o un «porque me parece»... Está claro que es en el nivel avanzado (C1 y C2) en el que el hablante mostrará un uso diestro y efectivo de la lengua. Lo discutible de esas metas es mucho y no es tarea en la que podamos entrar, pero no deja de ser estimulante la reflexión sobre lo que dominar ese nivel supone no ya para el aprendiz de una lengua extranjera sino para un nativo.

2.2. *¿Por qué escritura creativa?*

La concepción más tradicional en la enseñanza de la escritura acudía a actividades fragmentarias dirigidas a la constitución de tipos de escritos variados (cartas, currículos, informes, solicitudes, etc) para los cuales existen unas pautas más o menos fijadas por la cultura y la costumbre, sin embargo, la llamada «escritura creativa» no ha sido objetivo prioritario en la práctica de la enseñanza del ELE, quizá porque se consideraba poco útil y reservada a estudiantes muy motivados por la creación. Ahora bien, esto no debe considerarse axiomáticamente como he apuntado líneas arriba y

---

5 Aún más difícil se me hace si hablo de EL2, denominación con la que hacemos hincapié más en el aprendizaje de inmigrantes o de hablantes que teniendo una lengua vernácula distinta al español están en contacto con él también desde edad temprana.

6 Las citas del MCER están tomadas de R. Gutiérrez Rivilla (2004: 629)

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

quizá sea labor del profesor abrir la magia de la escritura a hablantes poco motivados a ella, sabemos de la virtud catártica que tiene el escribir (Nubiola 1999: 91 ss.) y, por otra parte, la enseñanza de ELE, afortunadamente, se extiende a etapas de la formación secundaria en muchos países, ahí el profesor es asimismo educador y no hay por qué reservar una determinada destreza a estadios superiores sino graduar las dificultades o cambiar la metodología. Así, en un estadio intermedio bajo (por recordar los niveles de los que hablábamos hasta hace poco tiempo) podríamos aprovechar los juegos que para la enseñanza de lengua materna se realizan (Alonso y Aguirre 2004), pero está claro que el hablante más avezado en el uso del idioma podrá aprovecharse de más variadas tareas.

Se puede considerar que la escritura creativa es aquella que no está ligada de forma inmediata a una necesidad extralingüística, sí lo están, por ejemplo la redacción de una solicitud de trabajo, de un anuncio clasificado, de un curículum vítae, etc.; en cambio, en la escritura creativa sí encontramos necesidad comunicativa que deseamos cumplir lingüísticamente y por escrito, es por tanto una escritura más libre, elegida. En esta época hipercomunicativa, de comunicación instantánea (la llamada mensajería instantánea) comunicar por escrito, de forma dilatada, lo que puedo hacer oralmente parece vano, pero es porque estamos excesivamente impregnados de que lo escrito es transcripción de lo oral y, sin embargo, sabemos que no todo el que habla escribe y así como a hablar el niño aprende sin esfuerzo, para escribir hay que esforzarse. Por esto hay que partir de que para el aula han de recordarse estas dos nociones que acabamos de mencionar: la libertad y el esfuerzo; el profesor presentará la tarea de escritura creativa como una opción más para expresar, decir «ALGO», en ese «ALGO» cabrán los objetos[7] más variados y cuya complejidad para «decirlos» no será sólo lingüística, pues lo mismo que no hablamos sólo con conocimiento del idioma mucho menos escribimos, es decir, un sujeto puede describir el funcionamiento de una grúa y encontrará difícil escribir sobre un atardecer en el mar. Esto parece obvio y en el aula habrá de tenerse en cuenta, a la hora de seleccionar temas. Puede ocurrir que deseemos transmitir el «ALGO» a «ALGUIEN», desde ese mismo momento ese «ALGUIEN» se convierte en mediatizador de nuestra escritura, aparece necesariamente la noción de registro y todo lo que la subcompetencia pragmática supone.

Si avanzamos en el análisis del proceso de la escritura creativa, topamos con la noción de fin o función de la escritura, está claro que una carta comercial es una comunicación especializada en la que no afloran los sentimientos amorosos del emisor y del receptor, que en un curriculum no aparece la opinión del autor sobre la «alianza de civilizaciones» o sobre el «retrofranquismo», tienen ambos escritos un fin que va por un carril delimitado y salirse de ese carril ya produce el fracaso comunicativo En contraste con ese encarrilamiento la «forma de encarar eso que algunos llaman creación y que tal vez no sea sino un simple ordenamiento; su respeto, o su irrespeto, qué diablos, por la palabra escrita [...] las enormes menudencias que diría Chesterton y que el lector, ese último beneficiario o perdedor invisible, apenas sospecha» (Monterroso 1987: 52). Creemos que para los aprendices de español, las palabras del autor argentino son útiles en cuanto que apuntan al ordenamiento de ideas, algo absolutamente preciso para la tarea de escritura, asimismo mención del beneficiario o perdedor permite de ver nuestro aprendizaje del escribir (no pretendemos ganar el Nobel ni el Cervantes, ni siquiera el Planeta) no dirigido a conseguir autores de renombre sino disfrutado-

[7] No viene mal recordar la definición académica de esta voz: «Todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo//2. Aquello que sirve de materia o asunto al ejercicio de las facultades mentales» (DRAE, 2001, s. v.)

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

res de nuevas formas de expresión, disfrutadores que se permiten el lujo de ver como una misma expresión cambia si la dirigimos a tipos de lector diferentes, si las escribimos con fines variados... todo lo que la competencia —subcompetencia pragmática— hace posible.

2.3. *De lo lineal a lo digital*

Cuando en el aula de ELE se trabaja con los medios de comunicación e incluyo en ellos la publicidad recordamos que la lectura de la página de un periódico y por supuesto la de un anuncio difiere de forma importante a la de la página de una novela o de un cuento, frente a la lectura puramente lingüística lineal el lector interpreta signos paralingüísticos como son el distinto tipo de letra y signos icónicos, es decir, el lector del siglo XXI, sin olvidar la lectura lineal ya está habituado a otra que tiene algo de fragmentaria y de global a la vez, a ella lo acostumbró la pintura cuyo sentido captamos fijándonos en los detalles y en la obra completa, el cómo se produzca la secuencia lectora es otra cuestión en la que no entro, tampoco me es necesario dilucidar este punto para lo que quiero exponer: hoy, con la posibilidad de mantener varios textos en la pantalla del ordenador, podemos ir de uno a otro para elegir un orden de lectura —aquello a lo que Cortázar en su *Rayuela* nos invitaba hace ya cuarenta años: «el lector queda invitado a elegir una de las dos posibilidades siguientes»— y esa posibilidad, sorpresiva para generaciones anteriores, es muy aprovechable por las actuales, que están más familiarizados con toda la técnica digital, y por lo tanto se sentirán más motivados si los textos que han de escribir se producen en sus ámbitos propios, por ejemplo, no puede olvidarse que los *chats* permiten la comunicación en tiempo real, pero es una comunicación *escrita*, que es bastante fácil intervenir en un *foro*, basta con *escribir* lo que pensemos sobre una cuestión ,que puedo crear mi propio *blog* y que a lo que en él diga me podrán responder... ¡escribiendo! O sea, que a aquellos que piensan que la escritura no es necesaria como destreza habrá que ponerles ante todas estas nuevas «escrituras» que exigen cierta pericia ténica pero cuya raíz está en la misma necesidad comunicativa de la persona; lo que cabe preguntarse es si a la par que se esquematiza la grafemática, se distorsiona la ortografía y se simplifica al máximo la sintaxis no se producirá también una esquematización del pensamiento.

La profesora Carmen Galán se preguntaba a propósito de los mensajes SMS: «¿de qué tipo de escritura estamos hablando,entonces? [...] una escritura que desempeña las mismas funciones que la escritura alfabética tuvo en su día respecto al lenguaje oral» (Galán 2002: 108), no entramos en esa discusión pero aventuramos que ese desempeño de las mismas funciones sólo lo será radicalmente en el sentido que acabamos de afirmar: asegurar la comunicación.

Se abre a nuestra actuación docente las posibilidades de hipertexto de cuya definición dada por Millán (1998) escogemos los rasgos de la construcción no lineal del texto, la poosibilidad de emplear remisiones para conectarse y así ir leyendo otros textos, ya en los pioneros de esta concepción textual estaba ese dar opciones a los lectores para seguir caminos diferentes y tener siempre presente que el autor del hipertexto hace posibles distintos ámbitos de contenido para el lector; a sabiendas de que podemos desatar la iras de los expertos en comunicación hipertextual[8] creo que estas nociones pueden aprovecharse si echamos mano de la creatividad:

«La mañana había amanecido gris, *Carlos* no acababa de levantarse porque le dolía la cabeza pero sabía que debía hacerlo e ir a ver a *Julia* que lo esperaba en la estación como *todos los días*,

[8] Sólo dos nombres en español que ayudarán bastante a avanzar en este, para mí, intricado y sugerente camino: José Luis Orihuela : www.ecuaderno.com y Susana Pajares Tosca: www.it-c.dk/people/tosca/.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

allí la besaría distraídamente y escucharía su *retahíla de reproches* por no haberla llamado *la noche anterior*, ¿cómo explicarle que no tenía ganas de hablar con ella?...»

subrayado → introducir con cualquier función oracional
cursiva subrayada → introducir como objeto directo o como sujeto
cursiva → sujeto o complemento circunstancial

Puede pensarse que estamos complicando el ejercicio de esta destreza con conceptos gramaticales, efectivamente para el nivel al que yo me estoy refiriendo lo propongo de forma consciente ya que considero que la enseñanza-aprendizaje nunca debe presentar compartimentos estancos, y por otra parte los conocimientos gramaticales no se tienen por qué llevar mal con la creatividad

La lectura se muestra activa si ofrecemos al lector cambiar el orden de un texto —recordemos el «ordenamiento de Monterroso»— sin cambiar el contenido, el resultado final; hagámoslo con un microcuento de Max Aub:

> «Estábamos en el borde de la acera, esperando el paso. Los automóviles se seguían a toda marcha, el unos tras el otro, pegados por sus luces. No tuve más que empujar un poquito. Llevábamos doce años de casados. No valía nada» (Aub 1999: 25)

No se me oculta que la yuxtaposición favorece la alteración del orden, eso mismo me hace volver sobre la importancia de no separar teórica ni prácticamente las parcelas del conocimiento lingüístico, a la vez que se enriquece el léxico, lo gramatical se hace más variado y lo pragmático más eficaz. La secuenciación estará relacionada directamente con el tipo de alumno y otras circunstancias no necesariamente lingüísticas.

Una breve conclusión de lo dicho es que la escritura creativa es un componente interesante en la consecución de las destreza de la escritura, dependerá, como en todo el proceso, del usuario y de sus necesidades, pero el profesor debe tenerla en su horizonte didáctico pues no hay duda de que es muy aprovechable y rentable en nuestra labor.

Bibliografía

ALONSO, L. y R. AGUIRRE: «La escritura creativa en la escuela :Una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas» en *Revista de Pedagogía*, Bogotá, Universidad Javeriana, set. 2004, vol. 25, núm 74, pp. 375-40.

AUB, M: *Crímenes ejemplares*, Madrid, Espasa, 1999 (1.ª vers. 1968).

BERBER IRABIEN de RAIKO, D.: «Rienda suelta a la imaginación: Adquisición del léxico a traves de la redacción» en Martín Zorraquino, M.ªA. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2000, pp. 191-199.

BERNARDO CARRASCO, J.: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Rialp, 2004.

CASSANY, D.: *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

CRYSTAL. D.: *El lenguaje e internet*, Cambridge, Cambridge University Pres,2002 (trad. de Pedro Tena, 2002).

GALÁN, C.: «En los arrabales de la comunicación:los mensajes SMS» en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXV, Cáceres, Universidad de Extremadura, 2002, pp. 103-117.

GUTIÉRREZ RIVILLA,R.: «Directrices del Consejo de Europa: Marco común europeo de referencia para las

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes

lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)» en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 2004, pp. 619-642.

MILLÁN, J.A. :*De redes y saberes*, Madrid, Santillana, 1998.

MONTERROSO, *A...: La letra E. Fragmentos de un diario,* Madrid, Alianza Editorial, 1987.

NUBIOLA, J.*: El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica.* Pamplona, EUNSA, 1999.

POYATOS, F.: *La comunicación no verbal,* Madrid, Istmo,1994.

PASTOR CESTEROS, S.: «El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español» en S. MONTESA y P. GOMIS: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 1996, pp. 247-259.

ASELE. Actas XVI (2005). M.ª VICTORIA ROMERO GUALDA. Escritura y subcompetencia pragmática en nivel...
Centro Virtual Cervantes