T DE *TEXTO* EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Roser Martínez Sánchez
London School of Economics (LSE)

Escribir sobre el uso de los textos en la enseñanza de Español como Lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante) es un tema tan amplio como queda reflejado en las propias líneas temáticas de este XXI Congreso de ASELE; así, observamos numerosas ponencias y talleres sobre el uso del texto como muestra y estímulo; como producto y objetivo; y por último, como objeto de investigación.

Los textos, objetos vehiculares poliédricos y multifuncionales donde los haya, son esencialmente la "materia de la que se nutren nuestras clases", en palabras de Susana Pastor. Las características particulares de este sustento pedagógico están, a mi modo de ver, en relación directa con:

1. el enfoque didáctico que se adopta
2. el "contexto" en que se utilizan, y por último
3. la "tecnología" que los vehicula.

Sobre estos aspectos, y particularmente los dos últimos, quisiera reflexionar en esta ocasión centrándome, además, por una cuestión de espacio, en los textos escritos y tomando como punto de partida mi experiencia docente.

1. E DE ENFOQUE. TEXTOS ESCRITOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS

Determinar cuál es (si es que es posible) el mejor o más adecuado método o enfoque didáctico que favorezca un más rápido aprendizaje de la lengua de modo que el estudiante de ELE sea plenamente competente en sus intercambios comunicativos, es y

sigue siendo objeto de discusión[1]. Al margen de preferencias personales y del manual dictado por la institución de trabajo, son muchos los docentes que se declaran "eclécticos" en el enfoque que utilizan en clase, pues el hecho de poder tomar diferentes elementos y técnicas de variados enfoques (nocional-funcional, comunicativo, procesual o por tareas, por ejemplo) les permite adecuarse de modo más conveniente a las motivaciones, necesidades personales y/o profesionales de los estudiantes, punto de partida esencial para el aprendizaje.

Como señalara Gardner (2000:89):

> se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...) Y todos estos modelos [cognitivistas] apuntan a una misma -y sencilla- verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones[2]. Y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

Los diferentes métodos y enfoques didácticos en ELE se han ido caracterizando por los variados usos que han hecho particularmente de los textos y de la enseñanza de la destreza escrita (Cassany, 2006). Desde la manipulación de unidades de diversos niveles de descripción hasta el uso real de la lengua en el aula, si algo caracteriza a los textos escritos es su flexibilidad y su versatilidad. Flexibilidad para acomodarse a los múltiples objetivos de enseñanza[3], y versatilidad para convertirse fácilmente en un "texto adaptado", de nuevo, a la mejor conveniencia del grupo de estudiantes.

Seleccionar textos, explotarlos, generar prácticas escritas significativas, etc. es una tarea compleja y arriesgada tanto para los docentes como para los estudiantes. Ciertamente, la existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos propios del aula. De hecho, esto mismo ha propiciado con frecuencia que (1) los profesores utilicen los textos como fuente de conocimiento enciclopédico (actividad de lectura en casa o en clase) para presentar, practicar o consolidar determinadas estructuras o léxico; y (2) los estudiantes compongan textos como tarea final recapituladora de la lección correspondiente (la previsible "redacción/ensayo para casa").

1 Zanón, 1999

2 El subrayado es nuestro.

3 Estamos de acuerdo con la creencia generalizada de que todo texto auténtico es susceptible de ser usado en cualquier nivel de dominio de la lengua: todo depende de cómo se presente y para qué. Puede leerse una interesante discusión sobre "significatividad y autenticidad" en Escobar Urmeneta, 2004.

Retomando el eclecticismo arriba mencionado, nuestra propuesta[4] para el uso de textos escritos en el aula de ELE pasa por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos:

(1) el funcional-comunicativo, con tareas de escritura semiguiada, en mayor o menor medida, mediante actividades basadas en el uso de modelos textuales, en la exposición a la lengua auténtica, etc.; y,

(2) el enfoque procesual o por tareas, que hace hincapié en la composición "libre" (y los procesos cognitivos implicados) como resultado del trabajo conjunto y negociado de grupos de estudiantes.

Como señala Escobar Urmeneta (2004:84):

> La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

Así pues, optamos por utilizar los textos como base para actividades de aprendizaje semiguiadas y libres que, sin necesidad de complicados recursos multimedia, permitan al docente abordar la destreza escrita tomando como punto de partida cuestiones gramaticales, funcionales y/o socioculturales significativas. Estos aspectos formales y de interacción social de la ELE conforman una sólida base operativa para la didáctica y el aprendizaje de estrategias de composición cooperativas en las que la actitud (auto) crítica de los estudiantes es una parte esencial para el desarrollo del texto escrito en el aula y también fuera de ella, cuando los objetivos y necesidades de los estudiantes sean realmente los propios.

2. C DE CONTEXTO: TEXTOS ESCRITOS Y CONTEXTOS

Actualmente, dentro de los estudios sobre los usos textuales y la escritura destaca, junto al de *género textual*, el concepto de *contexto* (Hyland, 2002). El uso significativo de textos auténticos (adaptados o no) conduce al discurso, es decir, a la manifestación de la lengua utilizada con unas intenciones y unas funciones comunicativas sociales en las que el contexto es un factor esencial.

Muchos son los tipos de contexto que se han propuesto desde diferentes perspectivas de corte discursivo: contexto espacio-temporal, sociocultural, cognitivo, de aprendizaje, etc[5]. Para esta ocasión, baste decir que consideramos elementos esenciales del

4 Martínez, 2005

5 Puede verse al respecto el capítulo 4 de Calsamiglia-Tusón, 1999.

contexto extralingüístico: los participantes, el marco espacio-temporal o emplazamiento (entendido tanto en el sentido físico como en el social o institucional) y las finalidades (Calsamiglia-Tusón, 1999:109). En otras palabras: los estudiantes, el entorno docente y de aprendizaje y las motivaciones para aprender.

En mi experiencia docente he podido ir observando de cerca cómo los textos escritos se han ido adecuando a las características del contexto educativo en que me encontraba. Así, por ejemplo, cuando empecé impartiendo cursos intensivos de verano en España a principios de los 90 (con algunos de los primeros manuales comunicativos en ELE: *Para empezar* o *Esto funciona*, por ejemplo), los textos ((micro)diálogos, con mucha frecuencia) servían como modelos textuales de interacción contextualizada situacional y funcionalmente.

En el fragmento que sigue[6] puede observarse no sólo la conocida primacía de los "textos" orales frente a los escritos sino la novedosa oportunidad que ofrecía en aquella época este manual (entre otros) para trabajar comunicativamente con textos escritos auténticos adaptables a las particulares características del grupo:

> Téngase en cuenta, que si se opta porque los alumnos escriban los contenidos de los ejercicios de este apartado (sc. "Ahora tú"), en la mayor parte de los casos no será más que una transcripción de un registro oral. Para familiarizarlos con las características específicas del registro escrito (redacción de notas, cartas, etc.) se han elaborado una serie de ejercicios, adecuados a cada unidad, que se incluyen en el Libro de ejercicios, y que representan una verdadera actividad comunicativa por medio de la escritura. (…) Al pie de la letra: apartado donde se incluye un amplio abanico de textos auténticos para ser explotados según intereses y características del grupo.

Los estudiantes (adultos de variadas nacionalidades y con grados de educación formal muy diferentes) estudiaban ELE por motivos personales en gran parte de los casos y el hecho de pasar cuatro semanas en un entorno natural de inmersión, durante los calurosos meses de julio en la mediterránea Barcelona, en un contexto real de interacción, suponía una motivación intrínseca que repercutía favorablemente en la dinámica del aula y en su aprendizaje. Lejos quedaban todavía los recursos multimedia y casi el uso del CD-Rom.

Mi contexto docente actual es muy diferente: vivir en un país de habla no-hispana, por el contrario, obliga a (re)crear en la medida de lo posible ese contexto de "autenticidad natural" dentro y fuera[7] del aula.

6 Equipo Pragma (1988): Esto funciona, Libro del profesor (págs.. 6-8). Madrid: Edelsa.

7 A tal efecto creamos el Proyecto Spanish in Motion: http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/SpanishinMotion.aspx

Los estudiantes de ELE en la LSE son jóvenes universitarios muy interesados en las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y políticas, particularmente en Latinoamérica. En este sentido, hemos tenido que crear nuestros textos de trabajo para adecuar los contenidos a las necesidades de los estudiantes al objeto de "garantizar" en la medida de lo posible la motivación de partida necesaria para un aprendizaje relevante de la lengua. Cada una de las unidades de trabajo las denominamos "unidades socioculturales", puesto que es el componente sociocultural el eje sobre el que giran los textos (ahora ya multimodales) que las integran[8]. Otro ejemplo de aprovechamiento de acontecimientos, que resultan motivadores por su autenticidad es el caso de los textos creados por *Splash into Spanish* para contextualizar el Festival de cine español que se celebra anualmente en Londres. El objetivo general es siempre el mismo: crear textos que ayuden a comprender mejor lingüística y socioculturalmente un acontecimiento real en español en un contexto de habla no-hispana[9].

Y por último, hay también textos que buscan la interacción, la participación del "otro", la co-construcción de sí mismos no ya en el aula (como propugnaba el trabajo en cooperación del enfoque por tareas) sino en la internet, en las redes sociales mediante blogs, wikis, videos, etc. Una vez más, los textos se adecuan al contexto, ahora tecnológico.

3. T DE TECNOLOGÍA. TEXTOS ESCRITOS Y TECNOLOGÍA

Tal como hemos visto, el uso de textos en la clase está en relación directa con el contexto socioeducativo y tecnológico en que se encuentran y en que se crean. Así, es interesante observar su adaptación y evolución más o menos paralela a la de la llamada "web educativa"[10]. En la llamada web.1, los textos permiten escasa interacción (formularios, inscripciones…), los textos se enseñan, se leen, son seleccionados por el "experto" / profesor, que es el centro del proceso (como en los métodos más tradicionales de aprendizaje de lenguas extranjeras); y los usuarios / estudiantes son meros lectores consumidores. En cambio, en la web.2 los textos se escriben en cooperación, se aprenden, se centran en el usuario / estudiante, que se considera un *prosumer*[11] (o productor de contenidos). Como señala Fco. José Herrera Jiménez (en J. Suárez, 2007: pág. 20):

8 Pueden verse algunas muestras de textos creados para contextualizar, por ejemplo, la comprensión del documental "Prototipo para la buena emigración" en http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/26January2010.aspx

9 Una muy sugerente opción para niveles avanzados es la que presenta Olga Kulchytska (2000) en sus llamados "Alternative Textbook", donde son los propios estudiantes quienes eligen los temas que les interesa conocer en ese curso; lo que les obliga a trabajar con muchos más textos auténticos. Puede leerse su investigación en: http://www.njcu.edu/cill/vol5/kulchytska.html

10 De imprescindible lectura al respecto es la web de Tíscar Lara (//tiscar.com) en su apartado de Alfabetización digital, por ejemplo.

11 Aquí cabe recordar que el año pasado tuvo lugar en el congreso de ASELE, en Comillas, una mesa redonda en la que se abordó el tema de "Las nuevas tecnologías aplicadas al español con fines específicos" y

> Sin el trabajo en equipo de autores y lectores no hay red social que valga. Veamos algunos ejemplos: un blog sin comentarios no es más que un texto plano, un wiki mantenido por una sola persona es un esfuerzo inútil. De esta manera, lo que realmente hay que destacar de la nueva web es su vocación de ser una plataforma de lecto/escritura.

Efectivamente, esa plataforma de lectoescritura es un magnífico trampolín para compartir conocimiento, experiencias, teniendo presente al mismo tiempo la clásica cita de L. Flower (1997):

> The critical differences for writers usually fall into three areas: the reader´s knowledge about the topic; his or her attitude towards it, and his or her personal or professional needs. Because these differences often exist, good writers do more than simply express their meaning; they pinpoint the critical differences between themselves and their reader and design their writing to reduce those differences.

Es decir, para elaborar textos significativos, relevantes, es necesario que el escritor/estudiante sea capaz no sólo de "linearizar" texto sino de comprender (lo que lee y lo que escribe) y de interpretar, se poder dotar de sentido al texto, de tomar conciencia del tipo de texto que se lee/escribe y sus características, de la finalidad que (se) persigue, de las actitudes que provoca con la selección de sus palabras, etc. (Cassany, 2009).

Sin embargo, estas carencias de pensamiento crítico parecen ser más habituales de lo que sería deseable (o esperable) si observamos algunos resultados publicados por el Educational Testing Service (Estados Unidos) en 2006 y que recoge A. Yagüe (2007: 5) en un artículo excelente sobre el uso de internet y la enseñanza específica de ELE:

> - sólo un 49% de los estudiantes [sc. universitarios y de secundaria] fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna.
>
> - sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes.
>
> - un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema.
>
> En conjunto, estos datos confirmarían la sospecha de que, en gran medida, los estudiantes actuales saben cómo usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto, carecen de las destrezas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras académicas y profesionales. Algo que se

se presentaron perspectivas y actividades en las que nuevas aplicaciones de tecnología educativa se ponían al servicio del docente y el estudiante para crear nuevos tipos de textos (el videocurriculum, por ejemplo, que presentó Cecilia Ainciburu).

> complica desmesuradamente cuando los aprendientes manipulan información en una lengua en la que no son competentes.

Da que pensar. Por otra parte, con frecuencia se puede tener la impresión de que los textos cada vez son más visuales y menos "textuales"[12]. Pero también es cierto que las "imposiciones" de la lectura (y escritura) en un monitor condicionan el redactado del texto. Por su claridad, destacamos aquí un fragmento de un conocido sitio web[13] en el que se "aconseja" cómo escribir textos destinados a ser leídos en pantalla:

> Lo más importante al *redactar textos para páginas web*, es que se debe emplear aproximadamente la mitad de las palabras que se emplean en los medios impresos para desarrollar un tema, teniendo en cuenta lo ya dicho sobre el tiempo de atención de los usuarios de internet.
>
> *Cada párrafo debe contener tan solo una idea.* Esto agiliza notablemente la lectura y simplifica la comprensión del texto en general. Así como disminuye el tiempo de atención, la calidad de la misma es sensiblemente menor en los medios electrónicos.
>
> Cada tema o subtema debe estar separado del resto mediante la *aplicación de subtítulos* claros y que contengan información de utilidad sobre el contenido que los lectores encontrarán en los párrafos siguientes. Esto permite una esquematización de los textos que simplifica la comprensión y dan una mayor velocidad a la lectura, además de aumentar la atención del lector.

La pregunta es si esa esquematización, esa simplificación de contenidos es válida y aconsejable para géneros textuales como la exposición argumentativa, esencial en el desarrollo del pensamiento crítico de los aprendices. En este sentido coincidimos de nuevo con A. Yagüe (2007:15) cuando sugiere el "aceptar las limitaciones del medio (en especial las referidas a las destrezas productivas) e incidir en sus bondades (la inmediatez de la retroalimentación, la riqueza del input multimedia, la ejercitación en actividades mecánicas de "bajo contenido comunicativo", etc)."

Con la hipertextualidad, los textos parecen menos lineales y "predecibles", y más activos o dinámicos. ¿Están cambiando las redes sociales y la tecnología nuestra manera de acercarnos a los textos, de crearlos y de usarlos, de vehicularlos?

Como señala Javier Martínez[14]:

12 Era Fernando Savater quien en un artículo de 1996 ya se lamentaba de que "lo que ahora oímos repetir hasta el hartazgo, sin embargo, es que vivimos en la era de la imagen y que la palabra escrita es actualmente cosa subordinada. Nos hemos mudado de la galaxia Gutemberg a la galaxia Lumiére".

13 http://www.lawebera.es/manual-diseno-web/los-textos-en-una-pagina-web.php

14 Tomado de su excelente artículo de reflexión crítica: "E-learning y los 7 pecados capitales" [en línea] <http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?id=340&colaborador=javitomar>

> Internet es un medio de comunicación y de socialización, pero en el fondo es una red de personas conectadas. Lo que cuentan son las personas, no las máquinas. Las máquinas no tienen poderes mágicos, no convierten noveles en expertos. Tenemos la posibilidad de apagarlas. Los bits pertenecen al mundo de los átomos y no al revés. No olvidemos que las tecnologías no pueden ofrecernos las metodologías para que las personas construyan conocimiento.

Los docentes somos grandes recicladores de textos, al margen del grado de tecnología que usemos; pero resulta interesante constatar cómo profesores y estudiantes nos hemos ido adaptando a los "nuevos tiempos textuales" que mencionaba antes. Ahora que la tecnología copa los índices de modernidad, de motivación, riqueza de input, etc. cabría insistir en que la tecnología no es sino una herramienta que puede ser de ayuda a profesores y estudiantes sólo cuando tenemos claro para qué la estamos usando. En este sentido, son los textos, de nuevo, los que nutren esa tecnología y siguen siendo, por tanto, los verdaderos elementos que cuando se comparten, dentro y fuera del aula, nos enriquecen cognitivamente.

Me gustaría cerrar esta breve contribución, recuperando la voz de Graciela Reyes cuando le preguntaron qué es pragmática y ella respondió con una polifonía bien conocida. Para esta ocasión, y *mutatis mutandis*: "¿Qué es, entonces, texto? ¿Y tú me lo preguntas? Texto eres tú".

BIBLIOGRAFÍA

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (2009): "10 claves para enseñar a interpretar", *leer.es* [en línea]: <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>

— (2006): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco/ Libros.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Díaz, L. y M. Aymerich (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.

Escobar Urmeneta, C. (2004): "Para aprender a hablar hay que querer decir algo", *Glosas didácticas* 12, [en línea]: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>

Flower, L. (1997): "Writing for an audience", en P. Eschholz, A. Rosa y V. Clark (eds.), *Language Awareness. Essays for College Writers*, New York: St. Martin's Press.

Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.

Gutiérrez Quintana, E. (2007): *Enseñar español desde un enfoque funcional*, Madrid: Arco/Libros.

Hyland, K. (2002): *Teaching and researching writing*, Londres: Longman.

Martínez Sánchez, R. (2005): "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de ELE", marcoELE 1, [en línea]: <http://marcoele.com/manos-a-la-letra-la-destreza-escrita-en-el-aula-de-ele/>

Nunan, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: CUP.

Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.

Parrot, M. (1993 [2001, 7ª ed]): *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development,* Cambridge: CUP.

Suárez, J. (coord.) (2007): *Glosas didácticas (monografía): Tecnología y enseñanza /aprendizaje de ELE.*, vol. 16 [en línea]: < http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/16.html#>

Vázquez, G. (coord.) (2001): *Actividades para la estructura académica. Proyecto ADIEU*, Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2008): ""¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes, III Jornadas de español como lengua extranjera, I Congreso internacional de enseñanza e investigación en ELSE [en línea]: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>.

Yagüe, A. (2007): " "La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador me puede ver…". A propósito de la internet y la enseñanza del ele", *Glosas didácticas* 16, [en línea]: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>

Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.