DE LA EXPRESIÓN ORAL A LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

J. Agustín Torijano
Universidad de Salamanca

RESUMEN: El trabajo trata de reflexionar sobre la esencia de la producción escrita como destreza del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto en su oposición a la oralidad como en cuanto fuente de errores morfosintácticos y léxicos que dificultan el aprendizaje de un idioma. Igualmente, se analizan las relaciones entre los tipos de textos propuestos para la práctica del aprendizaje y los problemas que pueden derivarse de determinados tipos de ejercicios, que condicionan necesariamente el éxito o el fracaso del proceso.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya casi un siglo, F. de Saussure (1915) se refería a la escritura como *el disfraz y la fotografía* de lo real, es decir, de lo oral, idea que lo llevaba a pensar que la función del lenguaje escrito no sería sino la de representar el lenguaje oral. En otras palabras, el lenguaje oral sería el *natural*, mientras que el escrito sería el *artificial*, idea coincidente con el criterio de *destrezas primarias* y *secundarias* del que hablaremos más adelante.

La actualidad o antigüedad de la idea saussureana, sin embargo, se relativiza al contrastarla con la teoría clásica aristotélica, expuesta en su *Perí Hermenéias* (o *De Interpretatione*). Afirmaba el Estagirita (h. -384 – -322) que las "palabras habladas" son "*signos* de las impresiones o afectos del alma", mientras que las "palabras escritas" serían *signos* de las habladas. Conforme a esta teoría, por tanto, la escritura sería un conjunto de "signos de signos".

Volviendo a Saussure, parece innegable cierta la herencia pedagógica de la Lingüística occidental, decantada claramente por el llamado *phonocentrismo*:

> El objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; ésta última es la que constituye por sí misma el objeto de la lingüística.

La actitud *phonocentrista* influyó sobremanera en la enseñanza de la lectura y de la escritura, de modo que pedagogos y psicólogos estaban convencidos de que era necesario llegar a un alto grado de dominio de lo oral para poder abordar lo escrito. Los niños tenían problemas con la ortografía porque sufrían problemas de dicción, y aún hoy, en ciertos tipos de enseñanza, se sostiene que la conciencia fonológica –practicada en el silabeo o en lo que podemos llamar segmentación fonémica– es casi un requisito para aprender a leer. Incluso muchos expertos en literatura infantil defienden que es necesario *traducir* los textos al uso oral para hacerlos más accesibles a los niños.

Como hipótesis diametralmente opuesta, se sitúa un *graphocentrismo,* que concede la máxima importancia al hecho de poder leer y escribir en otra lengua, independientemente de la capacidad oral de comunicarse. En épocas no demasiado remotas, todavía se consideraba posible aprender francés (o inglés) si se disponía de las siguientes herramientas: la lectura de una buena edición de las obras completas de Victor Hugo (o de William Shakespeare), un diccionario bilingüe y un cuaderno, pese a que el estudiante fuera incapaz de comunicarse oralmente, ejemplificado siempre en la imposibilidad de "pedir un café en un bar" de París (o de Londres).

Esta teoría parecía verse confirmada por los testimonios de personas de renombrada fama que se consideraban modelo de brillantez intelectual. Así, por ejemplo, es famoso el caso del escritor y pensador español Miguel de Unamuno, quien, según sus propios testimonios, aprendió noruego (o "[…] dano-noruego, no norso-danés", como precisaría el autor de *Niebla*) con las obras teatrales de H. Ibsen que le prestaba el también escritor Ángel Ganivet, o con los ensayos del danés Søren Kierkegaard.

También constituía un referente el caso del neurólogo y psiquiatra austriaco S. Freud, quien aseguraba[1] haber aprendido español leyendo directamente *El Quijote*, por lo cual se atribuía la capacidad de revisar y autorizar la traducción de sus obras a nuestro idioma.

1 En carta fechada en Viena, el 7 de mayo de 1923 a su editor en España, L. López-Ballesteros y de Torres, Freud afirmaba: "Siendo yo un joven estudiante, el deseo de leer el inmortal Don Quijote en el original cervantino me llevó a aprender, sin maestros, la bella lengua castellana. Gracias a esta afición juvenil puedo ahora –ya en edad avanzada– comprobar el acierto de su versión española de mis obras, cuya lectura me produce siempre un vivo agrado por la correctísima interpretación de mi pensamiento y la elegancia del estilo. Me admira, sobre todo, cómo, no siendo usted médico ni psiquiatra de profesión, ha podido alcanzar tan absoluto y preciso dominio de una materia harto intrincada y a veces oscura".

Sin la necesidad de estos casos extremos, es verdad que una inmensa mayoría de aprendices de una L2 apenas pueden superar una frase de diálogo en conversación, pero son capaces de leer e incluso de escribir en un segundo idioma. Este *graphocentrismo* parece mantenerse en la recurrencia a lo escrito de todos los aprendices de segundas lenguas, que entienden mejor lo que se les dice si (además) lo ven por escrito, o, en su defecto, deletreado para recomponer la forma mentalmente, quizá para poder buscarlo en un diccionario, también escrito, quizá porque ése fue el medio por que aprendieron la forma a la que se enfrentan.

Esta preponderancia de la escritura, lejos de haber desaparecido, sigue encontrando defensores que ponen de manifiesto las características de las producciones escritas frente (o sobre) las orales. Así, por ejemplo, L. Tolchinsky en 1989 afirmaba que

> no podemos seguir pensando que la escritura simplemente transcribe lo oral. […] No hay ninguna característica del sistema de escritura alfabético que explique por qué en […] hebreo, en francés, en español o en catalán ciertas formas verbales son preferidas para lo escrito, por qué en los textos escritos se tiende a usar sujetos léxicos completos en lugar de anáforas, y nombres en lugar de pronombres. La mayoría de estas diferencias reflejan, en realidad, contrastes entre un uso cotidiano y un uso formal de la lengua.

O, en otras palabras, contrastes entre "lengua cotidiana" y "lengua de los domingos", según las gráficas descripciones de C. B. Benveniste (1982), autor de una serie de estudios dedicados a demostrar que los hablantes de francés, adultos y niños, invitados a aprender a escribir tienen ideas preconcebidas acerca de cómo debe ser el lenguaje escrito[2].

Intentar hacer prevalecer lo escrito sobre lo oral, o viceversa, no es sino defender un aprendizaje incompleto y deficitario. Los casos se multiplican para ratificar la necesidad de equilibrar todas las destrezas que intervienen en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje, porque de lo contrario aceptaremos hablantes parciales.

Así les sucede a quienes padecen la ausencia del soporte escrito, como ocurre con los inmigrantes de primera generación que intentan aprender la lengua del país de un modo tal que pone de manifiesto carencias tan primarias como el desconocimiento

2 Para ello, solicitaron a un grupo de adolescentes casi analfabetos que contaran una historia para una grabación y que luego intentaran escribirla. Muchos de esos jóvenes aprendieron a transcribir las grabaciones, de manera que se obtuvieron dos versiones escritas, una en "modalidad oral" y la otra, en "modalidad escrita", propiamente dicha. En la primera de ellas, era fácil encontrar todos los elementos del lenguaje coloquial, mientras que la segunda presentaba un estilo formal y hasta ceremonioso. Y aunque ésta estaba plagada de errores ortográficos que dificultaban apreciar sus rasgos formales, lo cierto es que aquéllos jóvenes casi iletrados habían usado tiempos verbales "de lengua escrita", aposiciones, ultracorrecciones, etc., que ellos mismos rechazaron en su propia versión oral.

absoluto de la ortografía de palabras consideradas básicas, por lo que deben considerarse analfabetos funcionales de una lengua que, oralmente, sí conocen. El panorama de fracaso –o de aprendizaje deficitario– se agrava con los hijos de esos mismos emigrantes que, aunque aprenden en la escuela la nueva lengua, mantienen la familiar de sus padres (muchas veces de sus abuelos), pero también sin soporte escrito, por lo que el problema se repite aunque a la inversa.

En el otro extremo encontramos a los miles de estudiantes españoles que estudian y han estudiado inglés durante muchos años, y que, en caso de ser capaces de leerlo y escribirlo, su pronunciación normalmente dista mucho de parecerse a lo ideal, generalmente por una excesiva sujeción a la forma escrita, potenciada como soporte fundamental en los primeros años de estudio. También se aducen razones de diferencias entre los sistemas vocálicos y consonánticos entre el español y el inglés, pero una equilibrada exposición a la lengua, combinando escritura con fonética, reduciría sensiblemente la parte de fracaso atribuido a la existencia de tales diferencias.

2. LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO DESTREZA

Tomado como base el esquema elemental de la comunicación oral (un emisor envía un mensaje a un receptor), las destrezas (o, más actualmente, canales) comunicativas o lingüísticas se reducirían a dos:

– la expresión oral, y

– la comprensión oral-auditiva.

Según este mismo criterio, éstas serán las dos destrezas *primarias*, debido a que se producen en el medio oral-auditivo, pero si se proyectan sobre el medio visual (o escrito) entonces surgen las otras dos:

– la comprensión lectora, y

– la expresión escrita,

consideradas *secundarias*, con lo que se completa el esquema de las cuatro destrezas comunicativas o canales.

Según otros criterios, las destrezas también se clasificaron en destrezas *activas* (o *de producción*) y destrezas *pasivas*, *receptivas* (o *de reconocimiento*), aunque, según G. Yule (1996), la comprensión oral y la comprensión lectora fueron consideradas destrezas *pasivas* en el estructuralismo.

En la actualidad, la Pragmática ha cambiado el estatus de estas dos últimas, poniendo de relieve su carácter activo, ya que aquí la descodificación no es entendida como una *recuperación* del significado sino como la re–*construcción* de éste por medio del proceso llamado interpretación textual (inferencias creativas y expectativas), que es de aplicación tanto a la comprensión lectora como a la oral-auditiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que mientras en la comprensión lectora el canal de información es sólo el visual, en la comprensión oral están activados, además, el canal paralingüístico, el kinésico y el proxémico.

Retomando la división de destrezas *primarias* (la comprensión auditiva y la producción oral) y *secundarias* (la comprensión lectora y la PE), aclaremos que estos términos no se refieren tanto a la importancia relativa que lo oral ha cobrado sobre lo escrito, como a una mera cuestión de orden.

En efecto, como decíamos más arriba, la calificación de *primarias* y *secundarias* se refiere más bien al orden normal de su adquisición, debido, quizá, a que la fase máxima de dominio absoluto de una lengua, al menos para un nativo, no es ya sólo poder comunicarse sino ser capaz de crear literatura en esa lengua y eso, al menos por ahora, sigue vinculándose a lo escrito, al menos como forma previa a una eventual lectura, declamación o representación teatral. Parece fuera de toda duda que las personas aprenden a hablar su LM antes que a escribirla y en algunos casos –extremos, aunque existentes– las destrezas primarias son las únicas que se adquieren.

Así, por ejemplo, algunos científicos, como E. Lenneberg[3] en 1967, demostraron que personas con determinados problemas cerebrales pueden desarrollar cierto lenguaje oral aunque no escrito, proceso que no ocurre al revés. Esta teoría parece ratificarse por el hecho de que todavía existen lenguas habladas en el mundo que no tienen forma escrita y cuyos hablantes, en el caso de poder adquirir un alfabeto, deben hacerlo en una lengua diferente a la suya[4].

Podríamos resumir que escribir es más difícil que hablar, afirmación que parece confirmar que la PE sea la destreza lingüística con la que los propios hablantes nativos tienen más problemas y que no acaba de ser dominada por todos. Intentemos saber a qué se debe este hecho mediante un acercamiento a la descripción de los rasgos, los perfiles, las características que hacen a la PE más difícil, y, por tanto, más susceptible al error.

3 Citado por J. Norrish (1983).

4 Éste es el caso, por ejemplo, de muchos pueblos aborígenes de Australia y Nueva Zelanda, que hasta hace relativamente poco tiempo hablaban en sus idiomas nativos pero tuvieron que aprender a escribir en inglés para ciertos fines.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA: DIFERENCIAS CON LA PRODUCCIÓN ORAL

En la enseñanza tradicional, afirma R. Stembert[5], escribir era una finalidad en sí, o, dicho de otro modo, se escribía para escribir[6]; las tareas se graduaban de acuerdo con las adquisiciones gramaticales y léxicas y muchas veces desarrollaban un papel de apoyo y de evaluación de aquellas adquisiciones. Como veíamos al principio, la metodología solía consistir en imitar modelos, literarios en la mayoría de los casos, de forma tal que, según el nivel, el alumno seguía un itinerario que iba de las descripciones a las argumentaciones pasando por las narraciones y similares. El único destinatario era el profesor, que subrayaba los errores.

Posteriormente, los enfoques actuales han puesto de relieve los aspectos más comunicativos del acto de escribir, según los cuales la progresión ya no es eminentemente lingüística, sino que se apoya en los actos de habla y tiene en cuenta la *situación*, por lo que se considera fundamental tener muy presente información sobre *quién* escribe, *a quién*, *a propósito de qué*, *por qué*, etc. Ahora los textos que producen los alumnos atienden a intencionalidades comunicativas y/o corresponden a lemas que forman parte de sus intereses. En la mayoría de los casos, son producciones funcionales: cartas formales, mensajes usuales, peticiones, comentarios, reclamaciones, etc., si bien desde el punto de vista metodológico pocas cosas han cambiado y se sigue recurriendo a los modelos de siempre.

La práctica de actividades lúdicas en la clase de lengua debe llevar al alumno a compaginar lo lingüístico y lo cultural, la lengua y la "literatura", lo que sirve para ayudarlo a mejorar su dominio de la lengua al mismo tiempo que le permite acceder a obras "literarias", y a mejorar sus habilidades lectoras.

Desde luego, los talleres de producciones escritas constituyen actividades en las que entra en juego un conjunto de conocimientos y habilidades; serían, por tanto, actividades denominadas de *destrezas integradas*, que ponen en movimiento otras competencias y otras potencialidades del estudiante, a fin de que la actividad le interese y vea, como decíamos antes, la utilidad de su trabajo. Es de especial utilidad y eficacia, por tanto, desarrollar estas *destrezas integradas* que tomen como pretexto el desarrollo de un material con visos de realidad, con el propósito de ejercitar uno o varios aspectos morfosintácticos problemáticos.

5 Comunicación titulada "Taller de producciones escritas", presentada con motivo del *Congreso sobre la enseñanza de las segundas lenguas*, celebrado en Salamanca en 1993 y organizado por el Consejo de Europa y la Universidad de Salamanca.

6 Lo que recuerda aquella frase –no exenta de cinismo– del ya citado escritor Miguel de Unamuno cuando afirmaba: "El ajedrez procura una suerte de inteligencia que sirve únicamente para jugar al ajedrez".

Para ello, son muy recomendables lo que J. A. Adam denomina *textos prescriptivos* (*injonctifs*), es decir, aquéllos que están concebidos para "hacer hacer", y constituidos por medio de pautas de acción o invitaciones a ésta, como forma de superar los típicos textos narrativos o argumentativos, modelo de práctica para la que los estudiantes suelen estar más avezados.

Pertenecen a este tipo de textos los que se refieren a instrucciones de montaje, modos de empleo, recetas de cocina, prospectos de medicamentos, consignas y reglamentos, reglas de juegos, guías-itinerarios, horóscopos, boletines meteorológicos, etc., si bien es cierto que no todos en el mismo grado[7].

En ellos, y especialmente en los llamados *de instrucciones*, abundan los imperativos de acción y de omisión, los infinitivos en perífrasis con verbos de obligación ("debe agitarse", "debe usted tener cuidado", etc.), así como los subjuntivos en subordinadas sustantivas del tipo "es conveniente que..", "es necesario que.."., etc.

Por su importancia para la ejercitación integral de aspectos morfosintácticos en las composiciones escritas, J. A. Adam establece tres fases de actuación:

1. *fase inicial:* descripción de la situación previa, como por ejemplo los ingredientes de una receta de cocina, los materiales necesarios para realizar una tarea mecánica, las partes de un aparato, etc.
2. *transformaciones:* también denominadas "micro-proposiciones" especialmente las formas verbales, entre las que destacan el imperativo, el infinitivo, el futuro, etc.
3. *fase final*: resultado de las acciones programadas en las fases anteriores.

Ofrecen resultados muy interesantes aquéllos cuya instrucción es algo similar a esto: "Escribid las instrucciones del juego del "Tres en raya", o del ajedrez o del deporte de origen canadiense llamado *lacrosse,* pero en dos niveles: para el público en general y para niños"[8], o, por ejemplo, "Escribid las instrucciones para hacer una foto, transferirla al ordenador y enviarla por correo electrónico" para personas mayores o para personas que no han tenido mucho acceso a un ordenador.

7 Citado en M. Siguán, (coord.) (1989). J. A. Adam diferencia tres subtipos de *textos prescriptivos:*
1. Un ejemplo de *texto prescriptivo* perfecto sería el decálogo del monte Sinaí;
2. Menos prescriptivo sería el texto del *modo de empleo* o las *instrucciones* de un aparato, por lo que lo llama, precisamente, *texto de instrucciones*;
3. El último tipo lo constituyen los llamados *textos predictivos,* representados por textos sobre los ya citados horóscopos, o boletines meteorológicos.

8 Los ejemplos son interminables. Las profesoras Itziar Idiazábal y Arantza Bilbao, del Departamento de Filología Vasca de la UPV, de Vitoria, llevaron a cabo una práctica similar con el juego del parchís para comparar resultados en español y en vasco, descrito en "Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en euskara y en castellano por niños bilingües. Consecuencias didácticas", *in* M. Siguán, (coord.) (1989).

De características muy similares, pero de mayor dificultad, podemos también llevar a cabo prácticas de *destrezas integradas* múltiples.

Así, por ejemplificarlo con una actividad de buenos resultados, imaginemos que la clase produce demasiados errores con los comparativos, algo que suele ocurrir independientemente de la L1 de los estudiantes: en términos generales, por las confusiones entre "mejor que" y "mejor de", o, con alumnos de lenguas afines, como puedan ser los lusófonos, por las interferencias del tipo **mejor do que, *mais grande do que*, o las confusiones de *mais con mas*/*más*, etc. Si el nivel medio lo permite, y después de haber practicado cierta mecánica de formas y usos, el profesor puede pedir a la clase que se involucre en una actividad que afecte a otras facetas de la gramática. El tema dependerá mucho del nivel de la clase, de las experiencias previas del profesor y, por supuesto, del ambiente cultural al que pertenezcan los estudiantes.

Sin embargo, y en una sociedad de la imagen como en la que estamos inmersos, parece que lo escrito se asocia a conceptos como lento, aburrido, plano, etc., por lo que haría falta motivar más a los estudiantes para fomentar el aspecto lúdico de la escritura y las motivaciones lingüísticas o utilitarias de ésta, dado que un estudiante puede escribir con la finalidad de divertirse, o de despertar en él el interés por la utilización creativa del lenguaje, lo que no elimina el aspecto comunicativo.

Desde esta perspectiva, ya no se trata de comunicar *stricto sensu*, sino de compartir algo, de fomentar una complicidad entre el que escribe y su lector, complicidad en su reconocimiento de las intenciones, la identificación de recursos... Eso significa una atención particular hacia el código y el mensaje, es decir un dominio de los recursos lingüísticos y también una especial atención hacia sus utilizaciones, más en particular en el terreno de la literatura.

Partiendo de esta base, pero buscando un aspecto más práctico y aplicable a la realidad del aula (y prescindiendo de la "escritura creativa" como composición literaria de tipo artístico –porque presenta una casuística que en escasas ocasiones afectan al estudiante de una L2–), podría decirse que, fuera de las exigencias artificiales de la clase, los contextos funcionales o necesidades comunicativas de escribir que tiene una persona pueden dividirse en dos tipos:

(a) lo que cada uno escribe para sí mismo, y

(b) lo que escribe dirigido a los demás.

(a) En el caso de notas escritas para el propio estudiante, tales como recordatorios, apuntes de clase, etc., el receptor de ese mensaje, obviamente, es él mismo y, debido a esto, esa escritura diferirá considerablemente de la de otros tipos en las que el emisor (autor) y el receptor (lector) son personas diferentes. La información dada es compartida (conocida) en mucho mayor grado en el primero de los

casos, por lo que la necesidad del autor de asegurarse de que el significado de su mensaje está totalmente claro no es tan imperiosa como en el caso del autor que debe transmitir información a un lector en diferido, en el tiempo o en el espacio.

(b) En la escritura para los otros, en cambio, es fundamental dejar constancia de cierta información básica para que el *texto* tenga la eficacia comunicativa pretendida. Esta necesidad, obvia cuando se trata de un emisor y un receptor diferentes, se hace también evidente incluso en el caso anterior, siempre que el intervalo de tiempo transcurrido entre la redacción de la nota y su lectura sea mayor que el que se suponía en un principio, y pueda dificultar su interpretación como pueden saber muchos estudiantes por propia experiencia.

El problema, entonces, para el que escribe es el de dejar suficientemente claro lo que quiere que los demás entiendan. En la comunicación escrita no existen, como es sabido, las ayudas adicionales que son habituales en la conversación, como los gestos, la entonación y hasta repeticiones del mensaje[9], tan habituales y tan necesarios en el lenguaje oral, y que forman parte de los actuales estudios pragmáticos de la kinésica y la proxémica. Por esta razón, el que escribe está obligado a asegurarse de que la información que quiere transmitir es clara y sin ambigüedades.

Los hablantes están acostumbrados a operar con un tipo de comunicación estructurado de una forma sólo aproximada, no exacta ni precisa, que necesariamente se ha construido sobre una considerable cantidad de redundancias, lo que asegura que la intención del hablante queda clara en el mensaje; esto es necesario dado que el discurso es por naturaleza efímero y transitorio (*verba volant*) y, a menos que grabemos nuestros sonidos articulados, la lengua oral no es referente de sí misma.

Pero la escritura es diferente. La escritura es permanente y si el lector se olvida de cómo había empezado una frase, un párrafo o una página, puede volver atrás. Aunque el lector establece una forma de diálogo con el autor, éste está obligado por la inamovilidad de sus palabras escritas. No hay posibilidad de cambiarlas aunque sí de emitir nuevos mensajes que pueden rectificar lo anterior, pero ya será otra emisión, no aquélla. Es fundamental notar que de ningún modo el lenguaje escrito es mejor que el hablado ni viceversa. Son, como decimos, diferentes y complementarios. Leer la transcripción (lenguaje escrito) de una conversación (lenguaje oral), o escuchar una conversación escrita previamente, si no se hace con maestría o con cierto talento dramático, demuestra

9 No obstante, ya en 1935 el ya citado escritor y filólogo M. de Unamuno, se hacía eco de esa carencia expresiva de la escritura, para lo cual sugería lo siguiente: "La coma, el punto y coma, el punto final, los puntos suspensivos, los guiones, los paréntesis, las interrogaciones, las admiraciones, los diferentes tipos de letras, todo ello no acierta a representar los matices de la expresión hablada. Sería acaso menester poner entre renglón y renglón de letras una especie de pentagrama, un sistema de signos, en cierto modo musicales, que nos dieran sentidos que la mera escritura literal –de letras– no nos da" (*La raza vasca y el vascuence. En tono a la lengua española.* Madrid, Espasa. 1974).

no sólo que cada forma de comunicación tiene su propio estilo, sino también que hay un estilo para cada medio, lo cual afecta a las características de la enseñanza de una lengua, según se fomenten unas destrezas u otras.

Tradicionalmente, y salvo las modernidades que imponen la informática y la telefonía móvil[10], en el medio escrito la información se transmite sin ninguna ayuda extralingüística. Parece deducirse de esto que debe prestarse más atención a la lengua como código –en cuanto sistemas gramaticales y léxicos– que en el caso del discurso oral. Cuando la escritura era la única forma de almacenar información, era vital construir sentencias gramaticalmente aceptables y escribir correctamente, entendiendo por tal, también la ortografía.

En los casos de idiomas de mucha extensión geográfica, como el inglés, el español o el portugués, sus dialectos pueden ser, más o menos, comprensibles por todos los anglófonos, hispanohablantes o lusófonos, respectivamente, en la lengua oral[11], pero sus gramáticas se basan en un idioma estándar.

Una de las consecuencias de estas peculiaridades puede ser el hecho de que, a lo largo de la historia de la enseñanza, se haya prestado mucha más atención a la escritura, de ahí que los errores cometidos al escribir tiendan a ser considerados indicativos de algún tipo de fracaso más grave. Aquí, incluso más que en la producción oral, se corre el

10 Dada la actualidad de que vuelve a gozar una escritura de nueva generación, la necesidad expresiva ha creado los emoticonos, es decir, 'iconos de emociones', muy conocidos por los internautas que, en sus *chats* o conversaciones en grupos, acompañan sus textos con pequeños dibujos formados por letras y otros signos para matizar la información escrita –para evitar malentendidos por la naturaleza del soporte comunicativo– y acercar más el texto a un estilo conversacional.

Así, por ejemplo, no es difícil encontrar emoticonos como los siguientes:

=) :-| :-O etc.,

cuyos significados, más claros con un giro de la página a la derecha, transmiten valores de 'sonrisa, buen humor', 'inexpresividad' o 'ese comentario no me ha hecho gracia', y '¡sorpresa!', respectivamente. A esto debe añadirse la norma tácita de la restricción en el uso indiscriminado de palabras escritas totalmente en mayúsculas, que representan un tono elevado o encrespado, por lo que se reserva para discusiones o exclamaciones.

11 Oscar Wilde (1854-1900) ironizaba sobre el asunto con aquellas famosas palabras sobre las modalidades del inglés británico y americano: "The English have really everything in common with the Americans except, of course, language".

Más actualizadas aun son las palabras del director de cine británico Ken Loach (1936) quien, al hablar de su película *My name is Joe* (1998), afirmaba: "La labor de [el guionista] Paul Laverty ha sido muy concienzuda: estuvo investigando durante meses en los barrios de Glasgow (Escocia) para ambientar la película y nos salió tan pegada a estos escenarios que tuvo que ser subtitulada cuando se presentó al Festival de Cine de Nueva York, porque el habla escocesa resultaba incomprensible para los americanos" (El País, 22 de noviembre de 1998).

Incluso más aún lo es la noticia aparecida el pasado domingo 28 de octubre en el periódico *El País*, sobre una serie televisiva portuguesa titulada *Morangos com açúcar (Fresas con azúcar)*, reciente ganadora de un Premio Ondas. La serie, que ya está en otros países como Rumanía o Brasil, se emite doblada también en este último país "porque los brasileños casi entienden tan mal el portugués de Portugal como los españoles", afirmaba el corresponsal Miguel Mora.

peligro de que el estudiante de una L2 se concentre más en no producir errores que en el verdadero objetivo de una PE real, es decir, ejercitar y mejorar su comunicación integral.

Muchos profesores de español como LM (es decir, lo que se conoce como "profesores de lengua", por antonomasia) tienden ahora a considerar la fluidez y la capacidad de manejar la lengua escrita y hablada como algo superior y prioritario a una servil adhesión a las reglas de ortografía. La actitud puede ser útil también para los profesores de segundas lenguas, pero lo que probablemente sea más importante es ayudar a nuestros estudiantes a evitar que cometan errores de una u otra manera.

4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LOS ERRORES

Uno de los aspectos más problemáticos de la PE, una vez que el estudiante ya ha sido capaz de empezar a escribir más libremente, sin pautas ni guías, radica en la tarea ya mencionada de escribir en diferido y su finalidad. La mayoría de los cursos y exámenes actuales apuestan claramente por evitar la tradicional descontextualización de los trabajos escritos, de manera que así los estudiantes están mucho más motivados cuando se les pide crear PE en contextos apropiados a sus circunstancias y en los que ellos puedan sentirse más cómodos, pese a lo cual nada nos evita tener que enseñarles modelos hasta de los trabajos más sencillos o próximos a ellos. Es obvio que el estilo de una carta informal será totalmente diferente (o deberá serlo) de la forma de una instancia o de una solicitud de trabajo, que no se parecerán mucho a un anuncio de una bicicleta de segunda mano ni a un informe de un experimento químico.

Pero proporcionar un receptor o eventual lector de las PE de nuestros estudiantes puede tener casi más importancia que la elección del tema mismo, en lo que afecta a lo ya comentado de compartir o dar por conocida o no cierta información, dependiendo de la relación existente entre el autor y el lector.

Obsérvense estos tres enunciados, posibles temas de PE:

{1} (a) "Escribe una carta en la que cuentes tus últimas vacaciones".

(b) "Escribe una carta a un amigo que vive en una ciudad cercana y cuéntale tus últimas vacaciones".

(c) "Escribe una carta a un amigo de otro país y cuéntale lo que hiciste en tus últimas vacaciones".

Efectivamente, el enunciado (a) es, contra lo que podría parecer, más difícil y más susceptible de provocar errores, dado que el estudiante debe crear una serie de informaciones que cualquiera debe conocer. El enunciado (b) le proporciona la posibilidad de asumir una cantidad de información cultural compartida con su amigo, mientras que en

(c) el estudiante puede explayarse dando información básica cultural que no tiene por qué ser compartida por el amigo extranjero.

Analicemos, con el mismo propósito, estos otros enunciados, muy frecuentes y muy recurridos:

{2} (a) "Describe dos costumbres que te gustaría cambiar y explica por qué".

(b) "Describe el día más feliz de tu vida y di qué es lo que te hizo tan feliz".

(c) "Tienes la oportunidad de viajar gratis a cualquier país del mundo. Explica las razones a favor del país que eliges".

(d) "Acabas de ver un accidente de tráfico en la calle. Escribe un pequeño informe para la policía".

Es importante recordar que el análisis de una PE sólo es adecuado para obtener la información que deseamos de una manera parcial. El tema de la redacción mostrará, en efecto, sólo los errores correspondientes a la lengua necesaria para escribir sobre lo que quiere el profesor. Pero debemos preguntarnos qué ocurre con los errores que no aparecen en el escrito y, de alguna manera, esperábamos encontrar. Y quizá la respuesta esté en nuestra mano: si el tema de la PE que nosotros hemos planteado no exige, digamos obligatoriamente, el uso de ciertas formas gramaticales o léxicas, es lógico que, por mucho que las esperemos, no aparezcan, con lo que nosotros mismos como profesores o examinadores estamos enmascarando un problema.

Con no demasiada dificultad descubriremos que al escribir sobre alguno de los temas de {2}, habrá muy pocas oportunidades para usar el *presente continuo*, por lo que serán pocos o ninguno los errores que cometan nuestros estudiantes sobre esa forma. Por otra parte, en los enunciados (b) y (d) los tiempos verbales predominantes serían el *indefinido* y algunos casos del *imperfecto*, especialmente en este último, para describir acciones como éstas:

"Cuando el conductor hablaba con los pasajeros...", o

"Cuando yo iba cruzando la calle..."

Sin embargo, también podemos observar que en el tema (c) es probable que estemos favoreciendo un error en el uso desde el mismo título, porque el alumno puede escribir, por ejemplo: "Creo que elijo Japón porque...", en lugar de practicar con las formas del *condicional*, que sería más adecuado.

En otro contexto (J. A. Torijano, 2003) hemos hecho referencia a los problemas derivados de aspectos tan físicos como los materiales de trabajo con que el estudiante

instrumentaliza su contacto con la L2 y sirva ahora como muestra de este problema, una anécdota presentada por F. Matte Bon[12], que se comenta sola:

{29} LESSON 2

TEACHER: *This is a chair.*
Chorus of Students: *This is a chair.*
TEACHER: *Mango.*
STUDENT: *This is a mango.*
TEACHER: *Table.*
STUDENT: *This is a table.*
TEACHER: *That.*
STUDENT: *This is a that.*
TEACHER: *No, think please!*
STUDENT: *This is a think please.*
TEACHER: *No, a thousand times no!* (Pause).
Very bright Student: *That is a table.*
TEACHER: *Ah! Correct... Eye.*
STUDENT B: *I is a table.*
STUDENT C: *I am a table.*
(The teacher leaves the classroom)

5. CONCLUSIONES

Debemos insistir, a modo de conclusión, en la idea de que el profesor ha de ser consciente de que es posible evitar partes de la lengua, gramaticales o léxicas, de las que los estudiantes no están seguros, estrategia a la que los nativos recurrimos continuamente, por lo que el profesor o el examinador debe pensar cuidadosamente qué quiere descubrir sobre el dominio de la lengua de un estudiante cuando prepara un examen y formula un enunciado sobre el que escribir. En ese momento tiene que decidir la orientación y la finalidad de sus materiales y las instrucciones que los acompañan, y por tanto elegir si quiere

(a) descubrir qué partes de la lengua el estudiante no ha aprendido todavía, hecho verificable por la presencia de estrategias de sustitución o, simplemente, ausencia de respuestas;

12 El profesor Francisco Matte Bon tuvo la amabilidad de informarme de que en la página 121 de Renzo Titone (1992): *Grammatica e glottodidattica*. Roma, Armando Armando, se cita la anécdota, aparecida en la p. 20 del artículo de G. Mathieu "Pitfalls of Pattern Practice, an Exegesis", en *Modern Language Journal*, XLVIII, 1, de enero de 1964.

(b) saber cómo utiliza el estudiante los recursos a su alcance para expresar ideas, porque, si quiere estar seguro de lo que hace, utilizará aquellas formas ya aprendidas y asumidas plenamente;

(c) favorecer una respuesta lingüística no defensiva. Esto ocurre cuando el examen o la práctica se ha elaborado como una herramienta de diagnóstico para poder usar los datos del AE a fin de descubrir otras áreas que necesitan enseñarse o re-enseñarse.

Quizá eso sería suficiente, dado que no podemos pretender en ningún momento que el AE pueda indicarnos cómo hacer para asegurarnos de que nuestros estudiantes vayan a aprender realmente lo que nosotros queremos. Ya en 1972, H. George notaba que una de las formas más eficaces de tratamiento de los errores podría ser tolerarlos, aceptarlos, por el hecho de que representan un conocimiento incompleto del sistema y que el tiempo que pasamos corrigiendo errores no podemos dedicarlo a avanzar en otros contenidos de la lengua. Este avance sería muy conveniente para ayudar al estudiante en su estudio, más que obligarlo a copiar mecánicamente formas correctas.

Creemos que esta opinión de H. George, un punto extremada, debe ser matizada y equilibrada por cada profesor y adaptada a las necesidades de cada clase y aun de cada alumno. Porque si un estudiante comete errores sistemáticos en el verbo *ser* o en determinadas construcciones de *subjuntivo* / *indicativo*, de nada nos servirá avanzar contenidos que de una u otra forma dependen de lo que no saben, por lo que se impondrá detenernos en la enseñanza puramente nueva y dedicar nuestro tiempo a afianzar lo inestable.

A este propósito, sirvan como sugerencia algunos pasos pautados para cumplir estándares de Producción Escrita llevados a cabo con mucho éxito en un buen número de Universidades de Estados Unidos para fomentar las destrezas activas como la escrita:

1. Crear una lista de ideas para escribir
2 Organizar juntas las ideas relacionadas para mantener un foco consistente.
3. Encontrar ideas para escribir historias y descripciones en cuadros o libros.
4. Comprender los fines de varios materiales de referencia (diccionario, enciclopedia, atlas).
5. Usar un ordenador para esbozar un borrador, revisar y editar lo escrito.
6. Revisar y evaluar lo escrito para mejorar el sentido y la claridad.
7. Corregir pruebas de escritura, tanto las propias como las de otros estudiantes con una plantilla.
8. Revisar los borradores originales para mejorar la secuenciación (el orden de los hechos) o para añadir posibles destalles en las descripciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles: *Categorías, De Interpretatione*, Madrid: Editorial Tecnos. (Introducción, traducción y notas de Alfonso García Suárez, Luis M. Valdés Villanueva y Julián Velarde Lombraña).

Arnal, C. y A. Ruiz de Garibay (1999): *Escribe en español,* Madrid: SGEL (Col. "Español por destrezas").

Artuñedo Guillén, B. y Mª T. González Sainz (1997): *Taller de escritura. Cuaderno de actividades. Niveles intermedio y avanzado,* Madrid: Edinumen.

Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

Benveniste, C. B. (1982): "*Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura*" en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, S.XXI.

Buitrago, A. y J. A. Torijano (2000): *Guía para escribir y hablar correctamente en español,* Madrid: Espasa.

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/>

Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

George, H. V. (1972): *Common Errors In Language Learning: Insights from English,* Rowley: Newbury House.

Graves, D. H. (1987): *Writing: Teachers and Children at Work* (Versión española: Manzano, P. (1991): *Didáctica de la escritura,* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Morata (col. Pedagogía).

Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistic for Language Teachers.* Ann Arbor, University of Michigan Press. [(1973): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá].

López Morales, H. (1993, 2ª): *Sociolingüística,* Madrid: Gredos.

Norrish, J. (1983): *Language Learners and Their Errors,* Londres: MacMillan Publishers (Col. *Essential Language Teaching Series*).

Saussure, F. (1915): *Cours de linguistique générale.* (Versión española: Alonso, Amado (1981): *Curso de lingüística general.* Buenos Aires, Losada).

Siguán, M. (1989): "Aprendizaje de lenguas extranjeras", en M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre "Educación y lenguas")*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.

Tolchinsky, L. (1989): "Lengua, escritura y conocimiento lingüístico", en M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua (XIVC Seminario sobre "Educación y lenguas")*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona / Horsori.

Torijano Pérez, J. A. (2003): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita,* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

— (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros

Vieiro Iglesias, P., M. Peralbo Uzquiano y J. A. García Madruga (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura.* Madrid: Visor (Colección Aprendizaje, 124).

Yule, G. (1996): *The Study of Language,* Cambridge: Cambridge University Press.