La escritura en la clase de ELE: un análisis crítico

Vera Lúcia Consoni Busquets
Instituto Cervantes de São Paulo

Pretendo, en esta ponencia, presentar algunas hipótesis sobre las propuestas que los profesores de español/LE hacemos a nuestros alumnos, cuando queremos que escriban un texto en la lengua objeto (LO), en ese caso, la lengua extranjera (LE) que se está aprendiendo/enseñando. Para eso, se considerarán los estudios de Britto (2002) y de Geraldi (2002) que tratan de la producción de textos en la escuela y hacen una interesante reflexión sobre los interlocutores del «discurso para rellenar espacio» resultante de esa actividad. Además, se analizarán los errores de 3 redacciones de alumnos brasileños de curso superior de Letras Portugués/Español (ANEXOS 1 y 2), intentando percibir por qué ocurrieron y sugiriendo caminos para que éstos disminuyan en las producciones escritas de los aprendientes de ELE.

Antes de empezar, abro un paréntesis para aclarar que mi análisis no tiene el propósito de considerar el trabajo que el profesor haya hecho como preparación para las actividades que aquí se comentan. Las dos propuestas que analizo fueron elegidas como ejemplos, y hay que reconocer que están fuera del contexto en que se realizaron. Las mismas tareas, antecedidas por un buen trabajo de preparación con los estudiantes, pueden dar buenos resultados y hay que tener en cuenta que muchos de los trabajos que proponemos a nuestros alumnos tienen un propósito que sólo nosotros conocemos y que no viene explicitado en el enunciado.

En la primera parte de este análisis, observaré las dos propuestas presentes en las mismas redacciones cuyos errores serán analizados en la segunda parte. La primera propuesta (ANEXO 1) dice: «llevando en consideración un determinado campo léxico, escribe una historia de amor». La primera cuestión que propongo es pensar por qué alguien que escribe un texto tiene que llevar en consideración un determinado léxico propuesto por otra persona. El profesor debe estar atento a que esta decisión tenga una razón pedagógica bastante clara y justificable.

Como afirma Britto (2002: 119):

> Dentro de la escritura se pueden identificar diferentes tipos de interlocutor: puede ser preciso, definido, como en una carta, en una petición; puede ser genérico o un determinado segmento social, como en un periódico; puede ser virtual, como en la ficción literaria[1].

[1] Son mías las traducciones de los fragmentos de las obras de Britto (2002: 117-126), de Geraldi (2002:127-131), de Ramos (1999) y de Koch (2002) usados en este texto.

Si consideramos la afirmación precedente, el interlocutor en la propuesta presentada es el profesor, un receptor bastante definido, y el alumno lo identifica, aunque de una manera inconsciente. Es ese interlocutor quien determina no sólo el léxico pero también el tipo de texto que quiere que se escriba: una historia de amor. Por lo tanto, la posibilidad de que la lengua sirva para comunicar lo que el alumno quiere decir —y cómo quiere decirlo— parece que es ignorada por ese único lector a quien se destina el texto, lector que, además, se encargará de atribuir una nota a la producción escrita de su alumno... Lo confirma Britto (2002: 120):

> En la situación escolar existen relaciones muy rígidas y bien definidas. El alumno es obligado a escribir dentro de patrones previamente determinados y, además de eso, su texto será juzgado, evaluado. El profesor, a quien el texto es remetido, será el principal – tal vez el único – lector de la redacción. Consciente de eso, el estudiante procurará escribir a partir de lo que cree que le gustará al profesor (para que consecuentemente obtenga una buena nota).

Dentro de esa perspectiva se puede concluir que al alumno no le queda más opción que escribir dentro de las reglas de una lengua que cree que es la de su profesor. Tenemos, entonces, un productor que no expone su individualidad o su reflexión sobre un tema, pero que es como una marioneta que reproduce la voz de un ventrílocuo que la maneja. El alumno tiene que ser o muy seguro o muy atrevido (y a veces confundimos esas dos características) para intentar hacerlo de otra manera.

Para Lemos (*apud* Britto, 2002: 121), que menciona los exámenes de ingreso de jóvenes a la universidad brasileña, en situaciones de producción como estas se puede denominar el procedimiento del alumno como «estrategia de relleno», o sea, el autor del texto utiliza un modelo formal anterior a su reflexión sobre el tema propuesto, así, la organización de su texto sería simplemente un relleno de un arquetipo textual, hecho de fragmentos muchas veces desarticulados. El conocimiento de esa conducta del estudiante hace que el uso de este tipo de estrategia sea más preocupante cuando se trata un aprendiz de LE. En ese caso, es bastante posible – sino inevitable – que el alumno utilice arquetipos de su lengua materna que no siempre convienen en la lengua que aprende. Para el alumno brasileño la situación se agrava porque seguramente ya habrá aprendido esa «estrategia de relleno» en las redacciones que tuvo que escribir en su vida estudiantil. Ese alumno responde a su profesor intentando rellenar de una determinada manera (considerando un determinado léxico) un espacio vacío que le fue propuesto (escribir una historia de amor), aunque no tenga nada que decir. En ese caso el riesgo es no sólo de que el receptor se imponga al emisor sino de que también destruya el rol de sujeto que ese emisor debe asumir en una situación comunicativa (cfr. Britto, 2002: 122-123).

La segunda y tercera propuestas (Anexos 1 y 2) traen el siguiente enunciado: «basándose en la canción *Pedro Navaja* de Rubén Blades, cuente la historia desde

su versión». Las observaciones anteriormente hechas sobre la propuesta de la primera redacción parecen adecuarse también a la propuesta de las redacciones 2 y 3 (Anexos 1 y 2). En ese caso, la manera de rellenar es «basándose en una canción y desde de su versión» y el espacio vacío es «la historia de Pedro Navaja».

Si le preguntáramos a Rubén Blades la razón de haber escrito la canción, probablemente su respuesta mencionaría la necesidad de comunicarse, de narrar la posible historia de dos personas, Pedro Barrios y Josefina Wilson, encontrados sin vida en una calle de Manhatan[2]. La causa de la muerte nunca se supo, pero el cantautor panameño quiso imaginarla y de eso resultó una de sus canciones más conocidas, inspirada por *La ópera de tres centavos,* del alemán Bertold Brecht[3]. Blades tenía algo que contar y lo hizo de la manera como suele hacerlo, esto es, en una construcción poética para ser cantada.

Blades es, así, un sujeto que quería hablar y que sabía de la existencia de otros sujetos que lo escucharían con la debida atención: si no les gustara, simplemente no comprarían su disco, sin necesidad de darle una nota. La evaluación positiva, en cambio, haría —como lo hizo— que su historia fuera reproducida por sus admiradores en todo el mundo, dándole la eternidad que todos queremos para nuestras producciones, ya que, por ser humanos, no la tendremos nosotros.

Así es, pues, cuando participamos de una situación comunicativa. «A nadie le ocurre evaluar el editorial de un periódico, una conversación informal o el discurso de un político» (Geraldi, 2002:127), como tampoco nos ocurre darle una nota a Rubén Blades por su composición.

En la escuela, donde el alumno utiliza la «estrategia de relleno» que analizo, el profesor simula una actividad de escritura porque cree que el alumno ejercita la habilidad de expresión escrita cuando redacta los textos pedidos. De esa manera, no se reconoce la lengua como un instrumento que sirve de mediador en la relación del hombre con el mundo en que vive (cfr. Geraldi, 2002:128), lo que nos hace reflexionar sobre la afirmación de Benveniste (*apud* Geraldi, 2002:128) acerca de la modalidad escrita del lenguaje, que sería

> [...] tan profundamente marcada por la expresión de la subjetividad que nos preguntamos si, construida de otro modo, podría aún funcionar y llamarse lenguaje.

Es con base en esa reflexión preliminar que me propongo a analizar las 3 redacciones presentadas en los escritos (Anexos) suponiendo que fueron producidas como un ejercicio para evaluación del profesor y que la «estrategia de relleno» fue la primera a que los alumnos recurrieron para escribir, lo que me parece una hipótesis bastante plausible.

---

2 Fuente: http://www.tosalsa.com/Music/lyrics/lyric_salsa_rubenblades_pedronavaja.html

3 Fuente: http://www.finanzas.com/id.1407134/noticias/noticia.htm

En las tres redacciones se encuentran errores gráficos (*connocieronse*; *panuelo*; *sentindo*; *el,* pronombre sin tilde; *acerca,* en lugar de cerca; *revolver;* el adverbio *tan poco; caeron; lagrima; quedaran,* por quedaron; *asi; permanecían; volavan; aúnque; estendió; respechando)* que serían evitados si se activara el monitor propuesto por Krashen (1977). Según este autor «la naturaleza de los errores de actuación en LE dependerá de si se está utilizando el monitor». En una actividad de escritura es cuando el monitor no sólo puede estar disponible sino que debe ser incentivada su utilización. El monitor es una especie de conciencia capaz de actuar sobre nuestra producción lingüística y, con la activación del monitor y el uso del diccionario y de la gramática, los problemas de grafía tenden a desaparecer. Además, es el mismo procedimiento que deberíamos tener cuando producimos, en lengua materna, textos escritos más formales y elaborados.

Podemos observar, también, una mezcla de tiempos verbales en las redacciones. Mi hipótesis es de que o bien los emisores no supieron escribir los verbos en el pretérito o, porque no activaron el monitor, no revisaron su texto, ya que su lengua materna tampoco acepta esa mezcla de tiempos si no hay una intención del hablante. En las redacciones la inadecuación de los tiempos aparenta haber sido una falta de atención de los productores ya que no me parece que los emisores hayan tenido una intención al mezclar pretéritos y presente en narrativas que recuentan hechos pasados. También parece falta de atención la ausencia de concordancia de género en «al causa» y «*alguna cosa malo*» (redacción 2), y de número en «*las casa*» (redacción 3).

En la redacción 1, la colocación pronominal en «*connocieronse*» (también presente en la redacción 3 en «*se acercar*») y el uso de *pasarse* para una película («*se pasaba la película*») son fenómenos que pueden identificarse como *transferencia lingüística*, así como «*asemella*», que es la representación gráfica del español para la pronunciación de un verbo en portugués. En la redacción 2, esos fenómenos están presentes en el uso de *tener* como auxiliar en el tiempo compuesto y el *si* condicional en «*como se tuviesen agarrando*», la palabra portuguesa «*hirto*», y «*el pecho de ella*» en lugar de «su pecho». En la redacción 3 se observan fenómenos de *transferencia lingüística* en el uso del gerundio en «*la impresión era de ojos mirando*» y «*donde llevaba sus manos teniendo un puñal*»; la regencia del verbo *parecer* en «*parecía más con un desierto*»; y el uso de la preposición *de* en la expresión «*hacerse de despistada*».

Para Selinker (1992), tenemos fenómenos de interferencia lingüística «si se puede demostrar experimentalmente que éstos proceden de la LM». En la redacción 3 también se percibe el uso de una expresión («*a não ser*») y de una palabra («*pulguento*») de la LM, y de otra como resultado de la mezcla de la LM y de la LE («*supetón*»), que el productor puso entre comillas para indicar que estaba conciente de las apropiaciones que hizo de su lengua. Ese productor parece haber utilizado su monitor, pero no pudo resolver sus dudas con un diccionario o gramática, de ahí que su estrategia fuera recurrir a su LM.

Se observa también la ausencia de la preposición *a* en «[Navaja] *iba matar la mujer*» y en «*no respechando los infelices*» (redacción 3) que parece demostrar que ese emisor todavía no conoce la necesidad de usar la preposición antes de complementos de este tipo.

Hay en las tres redacciones una inhabilidad en el uso de los signos de puntuación que parece ser un problema que los emisores traen de su lengua materna. Es necesario insistir que la puntuación en un texto escrito contribuye para una mejor comprensión del lector, como lo hace la entonación en un texto oral. Los profesores de español LE deberían estudiar con sus alumnos las reglas de puntuación propuestas en las gramáticas para que puedan utilizarlas efectivamente al escribir. No se puede exigir del alumno conocimientos que nunca le fueron dados.

Además de los errores presentados, hay otros que, para no extenderme demasiado no analizaré en este mi trabajo. Siempre es posible considerar que muchas de las inadecuaciones de los textos de los alumnos de un curso de LE resultan de la inadecuación de la propuesta del profesor y de la insuficiente preparación para el ejercicio. Puede ser una buena motivación hacer que el alumno se dé cuenta que su texto tiene una razón de ser, que su producción puede establecer un diálogo no sólo con su profesor, pero también con sus compañeros y con otros textos. Para tanto, actividades como intercambiar correspondencia (incluso *e-mails* o billetes), escribir al redactor de un periódico sobre alguna materia que se leyó, redactar un periódico en grupo, crear textos publicitarios son ejemplos de situaciones verosímiles de comunicación escrita en que el escritor participará como sujeto en un diálogo. Según Geraldi (2002:128)

> Para mantener una coherencia entre una concepción de lenguaje como interacción y una concepción de educación, esta nos conduce a un cambio de actitud —como profesores— ante el alumno. De él necesitamos hacernos interlocutores para, respetándole la palabra, actuar como un partícipe real: estando de acuerdo, discordando, agregando, cuestionando, preguntando, etc.

Cuestionar, discordar, añadir informaciones es lo que hacemos en las verdaderas situaciones de comunicación. Es una manera de hacer que el alumno se interese, participe, aprenda, ya que «el aprendizaje es consecuencia de la necesidad y del uso real que el hablante hace de la lengua (Britto, 2002:125).

Otra sugerencia interesante propuesta por Ramos (1999:78) es que se cuenten experiencias personales en clase, lo que evitaría que el alumno escribiera cuando no tiene nada que decir. Esas historias pueden ser incluso alguna que oyeron de algún pariente o conocido. Según la autora:

> ¿A quién no le gusta describir una situación que vivenció hace poco? ¿Quién no narraría con interés una situación en que haya sentido miedo, alegría, tristeza, etc.?

Y agrega Ramos:

> Es necesario, en la situación de uso de la lengua en el aula, establecer situaciones en que el lenguaje sea usado como medio para alcanzar un objetivo que tenga que ver con las necesidades e intereses de los alumnos.

En el caso del ejercicio sobre *Pedro Navaja,* podemos proponer a los alumnos que, a ejemplo de Blades, recuenten uno de los crímenes que leemos cada día en la prensa. Pueden hacerlo en forma de poema, o pueden intercambiar sus creaciones con sus amigos, o pueden hacer un concurso del mejor periodista o del mejor cuentista.

No es menos importante que le presentemos al aprendiz de una LE los géneros textuales de la lengua que adquiere, para que tenga modelos diferentes con que pueda dialogar. Uso aquí el concepto de Bajtín (cfr. Koch, 2002, p. 54) para quien géneros son tipos relativamente estables de enunciados presentes en cada esfera de intercambio: los géneros poseen una forma de composición; además de un plan de composición, se distinguen por el contenido temático y por el estilo; son entidades elegidas teniéndose en cuenta las esferas de necesidad temática, o el conjunto de participantes y la voluntad enunciativa, o la intención del locutor. Son ejemplos de géneros del discurso: un texto periodístico, un poema, una anécdota, una carta, un enigma, un diálogo, una conversación telefónica, un mensaje electrónico, un billete, etc.

En esta ponencia busqué levantar algunas hipótesis sobre las producciones escritas de los aprendices de ELE, analizando no sólo los resultados como también las propuestas a partir de las cuales los productores de los textos tuvieron que escribirlas. Para tanto, usé la concepción de «discurso para rellenar espacio» defendida por Britto (2002) y por Geraldi (2002) en sus estudios. A partir del análisis de 3 redacciones producidas por estudiantes, intenté demostrar la ausencia de una situación comunicativa, observando que el único destinatario del texto es el profesor que lo va a corregir. En las propuestas se observan las indicaciones de este profesor que determina el tema y el léxico de la escritura, sin decir para qué ni para quién su alumno escribe. Más importante que observar los errores en la forma es considerar que el papel donde el alumno escribe es un espacio en blanco donde él puede exponer sus opiniones, dejándolo elegir el tipo de texto y el léxico que le servirán para alcanzar sus propósitos. Al profesor cabe orientarlo, ayudándolo a responder a cuestiones fundamentales como: ¿por qué se va a escribir?, ¿en qué soporte se va a escribir: revista, periódico, Internet?, ¿quién es el público meta? Quizás este sea un camino para dejar de ver la escritura como un pretexto para aprender lengua y gramática y pasar a utilizarla en clase como lo que realmente es: una modalidad de lengua que sirve a la comunicación humana.

Espero, en este trabajo, haber contribuido para una reflexión que nos lleve, como profesores de español/LE, a repensar las actividades de producción escrita

que proponemos a nuestros alumnos, para que los textos resultantes representen la voz de ellos y no sean simplemente un pobre reflejo de la nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, Mikhail (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec

Britto, Luiz Percival Leme, 2002, «Em terra de surdos-mudos», en João Wanderley Geraldi (org.), *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, pp.117-126.

Geraldi, João Wanderley, 2002, «Escrita, uso da escrita e avaliação», en João Wanderley Geraldi (org.), *O texto na sala de aula*, São Paulo, Ática, pp. 127-131.

Koch, Ingedore G. Villaça, 2002, *Desvendando os segredos do texto*, São Paulo, Cortez.

Krashen, S., 1992, «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2», en Juana Muñoz Liceras (compilación), *La adquisición de las lenguas extrajeras*: *Hacia un modelo de análisis de la interlengua,* Madrid, Visor, pp. 79-101.

Ramos, Jânia M., 1999, *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo, Martins Fontes.

Selinker, L., 1992, «La interlengua», en Juana Muñoz Liceras (compilación), *La adquisición de las lenguas extrajeras*: *Hacia un modelo de análisis de la interlengua,* Madrid, Visor, pp. 79- 101.

ANEXO 1

Redacción 1

Llevando en consideración un determinado campo lexical, escribe una historia de amor.

Los románticos

Yanina y Gonzalo connocieronse en una función de cine donde se pasaba la película Tristão y Isolda.

Yanina muy comovida empezó a llorar demasiado y mucho y Gonzalo que estaba sentado a su lado le extiende la mano con un panuelo que tenía las iniciales Y y G. La señorita cuando miró el panuelo se puso sorpresa y sus ojos brillaron como estrellas.

Las luces de los ojos de Yanina se encontraron con las de Gonzalo y eso se transformó en un momento de magia.

Sentindo que fueron hechos uno para el otra, decidieron casarse en una iglesia en estilo medieval. Fueron a vivir en el campo, en una casa muy grande que se asemella a un castillo, por la tarde

Yanina y Gonzalo tomam el té de las cuatro como los ingleses.

Por fin, en una noche en que el cielo estaba lleno de estrellas bajó una luna llena, ella se quedó embarazada de gemelos dejando el fruto de este amor a los hijos.

Redacción 2

Actividad: basándose en la canción *Pedro Navaja* de Rubén Blades, cuente la historia desde su versión.

La muerte de Pedro Navaja

Algo ocurrió en la esquina del viejo barrio, algo extraño, singular.

Yo he visto pasar, por una de las calles, un hombre muy distinto usando un sombrero de ala ancha de medio lado, gafas oscuras y que tenía sus manos en los bolsillos de su gabán como se tuviesen agarrando una cosa preciosa.

El hombre era nada más que Pedro Navaja, el temido pistolero, al causa de el las calles se hicieron desiertas, solo una mujer desavisada caminaba por ella. Navaja aprieta el puño que traía dentro de su gaban, como se fuise hacer alguna cosa malo con esa mujer.

Cuando yo pensé que todo no pasaría de un temor tonto, Pedro Navaja, sigue sin ninguna compasión, acerca de la mujer y de pronto acertó el pecho de ella con el puñal. La mujer saca de la cartera un revolver dándole un tiro, al fin, fuera todo por amor y traición...

Los cuerpos caeron en la calle y aunque hubo ruido nadie salió, no hubo curiosos y tan poco preguntas, ninguna lagrima fue derramada por ellos. Ellos se quedaran asi, hirtos hasta que un solo borracho tropezó en ellos, pero fue solo, solo y nada más.

ANEXO 2

Redacción 3

Actividad: basándose en la canción *Pedro Navaja* de Ruben Blades, cuente la historia desde su versión.

El día de Pedro Navaja

Era una mañana de lunes en el viejo barrio de la ciudad de México. Las casa aún permanecián cerradas a fuera el boliche de la esquina que nunca cerraba sus puertas. La calle parecía más con un desierto, no había nadie «a não ser» un perro «pulguento» que salía corriendo detrás de hojas de basura que volavan con el viento. Pero que aúnque no hubiera nadie, la impresión era de ojos mirando por todos los lados.

Todo eso se pasaba cerca de las siete de la mañana, cuando de «supetón» apareció el guapo Pedro Navaja, pistolero temido por muchas personas del barrio. Llevaba un sombrero de ala ancha de medio lado y un gabán de dos bolsillos donde llevaba sus manos teniendo un puñal. Estaba dispuesto: iba a matar la mujer que le hiciera sufrir.

Y esa mujer que Pedro Navaja procuraba se hacía de despistada en el otro lado de la calle refunfuñando pues no hizo plata en la noche y ahora no tenía con que comer. Dejó aquel que un día fue su hombre se acercar y cuando este le estendió la mano sin compasión con el puñal acertando su pecho, le dió un tiro con el revolver que llevaba en su cartera.

Los dos cayeron en la acera mirándose y aún antes que muriera la dicha dijo: yo que pensaba hoy no es mi día, estoy salá, pero Pedro Navaja tú estás peor: no estás en ná. Después de muertos los cuerpos en la acera pasó un borracho que no respechando los infelices cogió el revolver, el puñal, los pesos y se marchó.