La escritura creativa en la clase de ELE

Meritxell Hernando Marsa
Universidade de São Paulo. USP

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación me gustaría hacer algunas reflexiones sobre la práctica de la expresión escrita en clase de ELE, a partir de mi experiencia docente en el Instituto Cervantes de São Paulo. Los estudiantes de este centro son lusófonos y muestran una gran facilidad inicial en el aprendizaje de español, sobretodo de las destrezas orales, a causa de la cercanía de las dos lenguas. Pero al escribir, esa cercanía se vuelve un campo minado. De ahí que muchos alumnos, cuando se les propone esta actividad, ya sea redactar una postal de las vacaciones, una reclamación, o sus opiniones acerca de un tema, se muestran reluctantes y poco animados. Es la tarea más difícil de todas y muchos de ellos piden si pueden hacerla en casa, con calma, pues en la clase la sienten casi como un examen. ¿Qué implica esta actitud?

Frente a la comunicación oral, que es espontánea e inmediata, realizada cooperativamente entre el emisor y el receptor, la comunicación escrita es reflexiva y mediata (Martín, 1993: 183-184); el escritor no tiene a su alcance al receptor para asegurarse de que su mensaje ha sido comprendido, ni dispone de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos (entonación, ritmo, silencios, gestos, etc.) que facilitan la transmisión de la información. Se encuentra solo frente al texto, que concibe como un producto acabado e inalterable, en el que debe prestar especial atención a la corrección gramatical, a la organización del discurso y a las convenciones formales. Si a esto añadimos que el profesor va a corregir y evaluar lo escrito como índice de los conocimientos adquiridos, es fácil comprender la poca motivación que suscita esta tarea.

Sin embargo, de estas mismas características se puede deducir lo valioso de la práctica de la expresión escrita para nuestros alumnos. Pues es durante esta actividad donde pueden pararse a pensar sobre la lengua; al no ser un discurso inmediato, los estudiantes pueden reflexionar antes de producir el mensaje y encarar la similitud de su lengua materna y el español. Conscientemente tienen que tomar decisiones, formular hipótesis que deslinden la frontera de las dos lenguas, arriesgarse a la deducción personal de las reglas gramaticales, del léxico. Escribir se convierte así en un espacio discursivo de experimentación, un instrumento en el que el alumno se hace

responsable del propio aprendizaje. De ahí, la necesidad de plantear esta actividad con frecuencia, desde los primeros niveles, pero de tal forma que genere una actitud positiva en los alumnos.

2. LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Como señala Daniel Cassany (1999: 47), la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del enfoque comunicativo privilegia justamente las destrezas orales, «por ser éstas las más relevantes desde la perspectiva del uso de la lengua y de las necesidades de los aprendientes». La escritura está presente en el aula, pero en un primer momento tiene una función auxiliar como herramienta de adquisición lingüística (se anotan las palabras que no se conocen, las explicaciones del profesor), soporte de las destrezas orales (se escribe lo escuchado en la comprensión oral, la preparación de un diálogo oral) o refuerzo de la gramática (se elaboran frases a partir de un modelo, se rellenan huecos). Y cuando se trabaja la expresión escrita, al entender ésta como una habilidad comunicativa real, se ensayan tipos de textos escritos originados en situaciones verosímiles de comunicación (en un primer momento, listas de la compra, mensajes, invitaciones informales, cartas, etc). Sin embargo, estos tipos de escritos son limitados, no convocan la creatividad del estudiante, y hacen de la escritura una actividad repetitiva y alejada de todo componente lúdico. Al respecto, Belén Artuñedo y Teresa González comentan: «constatamos una carencia y es que no se contempla casi nunca esta destreza como escritura literaria, como actividad creativa de expresión, lo cual está íntimamente relacionado con el tratamiento del texto literario en el aula, también mero «pretexto», instrumento o vehículo de otras actividades» (Artuñedo y González, 1999: 10).

En efecto, la literatura parecería que no tiene nada que ver con la expresión escrita. En los materiales didácticos de que disponemos[2] los contenidos literarios aparecen normalmente al final de la lección, al margen de la tarea comunicativa que organiza las unidades didácticas. A partir de ellos se presentan contenidos culturales y se practica la comprensión lectora y la expresión oral. Nunca se le pide al estudiante que imagine con el escri-

[2] En estos comentarios me estoy refiriendo específicamente a los manuales *Gente*, de Difusión, que usamos en el Instituto Cervantes de São Paulo. Las referencias literarias aparecen casi siempre al final de algunas lecciones, en la sección «Mundos en contacto». De hecho, como la unidad didáctica se da por terminada con la consecución del producto comunicativo en la sección anterior, si los profesores vamos justos de tiempo frecuentemente saltamos esta actividad y pasamos adelante.

tor, que manipule las ideas que ha leído ni que intente construir su propio relato. Este tipo de actividades parecen reservadas, como mucho, para los niveles superiores.

Pues bien, creo firmemente que enfocar las actividades de expresión escrita como un ejercicio creativo y lúdico, partiendo de los modelos literarios, puede ser una buena manera de implicar a los alumnos en la lengua que están aprendiendo. Además de tener un componente utilitario inmediato, las palabras se utilizan en este contexto como un vehículo de expresión personal y una puerta abierta a la fabulación. Esta capacidad, como explica Gianni Rodari en su excelente *Grammatica della fantasia*, no pertenece únicamente a los artistas, sino que es común a todos, aunque muchas veces se ve limitada en la vida diaria; fomentarla es un compromiso nuestro, no solo como profesores de español, sino como educadores que somos. Afirma Rodari (1973: 171-172):

> «Creatività» è sinonimo di «pensiero divergente», cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È «creativa» una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e independenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi.

Así, la escritura creativa consigue incidir en dos dimensiones de la lengua, interligadas con el uso social, pero difíciles de gestionar en el aula, pues implican rasgos de la personalidad y actitudes de los alumnos: la dimensión intercultural y la dimensión del aprendizaje. Al trabajar juntos a partir de textos literarios y crear nuevas realidades en español, los alumnos desarrollan su capacidad de relacionarse con los demás, de descubrir lo que es diferente, de mediar entre la propia representación del mundo y la del otro; además, a través de los diferentes procesos de escritura van adquiriendo estrategias cognitivas que permiten el desarrollo de la propia autonomía en el aprendizaje.

Todo ello conlleva tratar la literatura como el producto de un acto de comunicación (fundado sobre la función poética del lenguaje), del que se ofrecen documentos auténticos, y que puede ser emprendido por el alumno. Entendida de esta manera, la literatura no estaría separada de los otros contenidos didácticos como un producto cultural superior, sino integrada en las actividades de aprendizaje de la lengua (del mismo modo que estaría integrada en la vida diaria).

3. MANOS A LA OBRA

«Para el próximo día, redacta un artículo de 150 palabras en el que expongas tu opinión sobre las ventajas de vivir en una gran ciudad como São Paulo». Este es el enunciado al que estamos acostumbramos cuando pensamos en actividades de expresión escrita. El estudiante trabaja en casa, individualmente, y cumple la cuota de palabras con las primeras ideas que le vienen a la cabeza, que lleva al papel sin una estructura previamente pensada, en el orden que se le ocurren. No realiza una verdadera actividad creativa, pues recurre a los lugares comunes que le salen al paso, ni de estructuración del discurso escrito. Escribe, como comentábamos anteriormente, no para ser leído por un receptor, sino para ser evaluado por el profesor, que le devuelve el trabajo lleno de correcciones.

Frente a esto, la expresión escrita puede ser trabajada en clase, cooperativamente, en pequeños grupos. En lugar de una única consigna, es preferible proponer una secuencia de instrucciones precisas que, a partir del texto literario, estimulen la creatividad de los estudiantes. Como señalan Belén Artuñedo y Teresa González, la literatura en clase debería convertirse en una actividad participativa: «El texto debe ser un objeto de participación del lector, sin embargo estamos acostumbrados a ser lectores (y escritores) pasivos. Creemos que es necesario cambiar la posición lectora del alumno (y nuestra previamente) para que la lectura se convierta en participación creativa y la escritura en actividad intertextual» (Artuñedo y González, 1999: 11).

Las actividades de escritura en grupo sirven para estimular la curiosidad y la imaginación de los estudiantes en un contexto participativo: para inventar y buscar ideas hay que escuchar a los compañeros, intentar hacer una contribución valiosa, ponerse de acuerdo; así concebida, la actividad intelectual se transforma en una interacción social.

Desde el punto de vista del aprendizaje, jugar con las palabras en un ambiente relajado (buscando adjetivos que caractericen al personaje de una historia, rimas para construir un poema, argumentos audaces para un debate, etc.) es un paso importante para familiarizarse con la lengua y explorar sus posibilidades expresivas. Al plantearse como un trabajo colectivo la expresión escrita se convierte en una actividad compleja que integra las diferentes destrezas lingüísticas: comprensión escrita (leyendo el texto de partida y los borradores generados durante la actividad), expresión oral (exponiendo las propias ideas e iniciativas), comprensión oral (escuchando a los compañeros) y expresión escrita (llevando a cabo la tarea planteada).

Los textos y las actividades propuestas deben ser adecuadas al nivel de conocimiento de los estudiantes, tener instrucciones claras y favorecer el aprendizaje de los procesos cognitivos de la expresión escrita (Cassany, 1998). Para ello es necesario confeccionar las actividades en fases o pasos sucesivos que enseñen a realizar estos tres procesos básicos:

- La planificación: que incluye formulación del contexto y los objetivos comunicativos (propósito, destinatario, tipo de texto, etc.), la generación de ideas (por ejemplo a través de los enunciados surgidos de la escritura automática o de una tormenta de ideas) y la organización de éstas (mediante un esquema jerárquico o un mapa conceptual).
- La textualización: los materiales obtenidos a partir de las diferentes estrategias creativas adquieren una forma elaborada dando lugar a diversos borradores. Si el proceso anterior era fundamentalmente imaginativo y lúdico, esta etapa de la escritura implica una mayor atención a la corrección lingüística: es necesario seleccionar el léxico y las formas verbales adecuadas, organizar el mensaje en frases y párrafos, escoger los marcadores del discurso necesarios, etc. Al trabajar en grupo los estudiantes se distribuyen la responsabilidad de la tarea y se arriesgan a hacer hipótesis, a intervenir lingüísticamente en el texto común, ensayando posibilidades que escribiendo solos no llevarían a cabo por miedo a equivocarse.
- Revisión: No debemos entender este proceso como una actividad final. Como los anteriores, es un paso recursivo, que puede darse en diferentes momentos de la actividad de expresión escrita, evaluando las ideas iniciales o los borradores intermedios. Lo que importa es que los alumnos se regulan entre sí, asumiendo diferentes acciones de corrección (revisar la ortografía, las formas verbales, la extensión de las frases, etc.).

Durante los procesos de composición es provechoso que el profesor dialogue con los alumnos solventando dudas, suministrando el caudal lingüístico apropiado, desarrollando ideas o incluso, como señala Daniel Cassany, escribiendo: «La función del docente en la composición cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea: se puede (¡se debe!) poner a escribir con los aprendices y ofrecerles modelos *expertos* del proceso de composición» (1998: 19). Para ello puede aportar escritos propios en distintos estadios de elaboración, demostrar de forma práctica alguna técnica particular (la lluvia de ideas, el mapa conceptual) o superar el bloqueo de los estudiantes con una propuesta personal. De esta manera el profesor abandona una posición evaluadora frente a lo escrito, fomenta la

autonomía de los alumnos y se transforma en un promotor de la creatividad (Rodari, 1973: 174).

Así pues, el destinatario del texto no es en primera instancia el profesor, sino otro grupo de alumnos, que hace comentarios sobre el texto elaborado, sobre su contenido y adecuación lingüística. De esta forma el producto del esfuerzo creativo es «publicado» en clase, esto es, conocido y comentado entre los compañeros, lo cual genera una importante satisfacción en los autores, que redunda en su implicación en el aula. Además, una vez de nuevo en sus manos el texto se convierte, por su naturaleza de producto comunicativo perdurable, en una importante herramienta de adquisición lingüística a la cual pueden volver siempre que quieran.

4. CONCLUSIÓN

Escribir en la clase de ELE no es únicamente ser capaz de comunicarse por escrito en un determinado contexto y demostrar la adquisición de un vocabulario y unas reglas gramaticales y sintácticas. Como espero haber esbozado en esta comunicación, la práctica de la escritura conlleva también una dimensión cognitiva, cultural y social que envuelve tanto a los alumnos como al profesor: al escribir en grupo aprendemos a articular el propio pensamiento, a abrirlo a los demás, a diversificarlo más allá de los lugares comunes. La escritura creativa instaura la posibilidad de interactuar con los compañeros para imaginar nuevas realidades y, de alguna forma, poner en duda y transformar la que nos ha sido dada.

ACTIVIDADES DE ESCRITURA CREATIVA

INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

Nivel: Inicial

Duración: 1 h

1) Leed atentamente el siguiente texto:

Para subir una escalera se comienza a levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

(Julio Cortázar, 1994, *Historias de cronopios y de famas*, Madrid, Alfaguara, pp. 25-26)

2) ¿Cuál es la palabra que más se repite en el texto de Julio Cortázar?¿Por qué creéis que tiene que escribirla tantas veces? ¿Os parece divertido?

3) Buscad otros nombres referidos al cuerpo humano que tengan las mismas características que el usado por Cortázar.

4) Imaginad que tenéis que escribir las instrucciones para usar algo que está en clase, ¿qué escogeríais?

5) Escribid una lista de movimientos que hay que hacer para poner en marcha vuestro objeto pero sin nombrarlo. Ordenad las acciones mediante números. Hay que tener en cuenta que estáis escribiendo estas instrucciones para alguien que acaba de conocer el objeto y realmente no sabe qué es.

6) Escoged uno de los textos elaborados por vuestros compañeros ¿Podéis adivinar de qué objeto hablan las instrucciones? ¿Qué es lo que más os ha sorprendido?

7) ¿Por qué necesitamos instrucciones para subir una escalera? ¿Es posible ver las cosas que nos rodean como si fuera la primera vez?

LOS FUNERALES DE MAMÁ GRANDE

Nivel: Superior

Duración: 1, 5 h

1) Leed atentamente el siguiente texto:

Esta es, incrédulos del mundo entero, la verídica historia de Mamá Grande, soberana absoluta del reino de Macondo, que vivió en función de dominio durante 92 años y murió en olor de santidad un martes de septiembre pasado, a cuyos funerales vino el Sumo Pontífice.

Ahora que la nación sacudida en sus entrañas ha recobrado el equilibrio; ahora que los gaiteros de San Jacinto, los contrabandistas de la Guajira, los arroceros de Sinú, las prostitutas de Guacamayal, los hechiceros de la Sierpe y los bananeros de Aracataca han colgado sus toldos para restablecerse de la extenuante vigilia, y que han recuperado la serenidad y vuelto a tomar posesión de sus estados el presidente de la República y sus ministros y todos aquellos que representaron al poder público y a las potencias sobrenaturales en la más espléndida ocasión funeraria que registren los anales históricos; ahora que el sumo pontífice ha subido a los Cielos en cuerpo y alma, y que es imposible transitar en Macondo a causa de las botellas vacías, las colillas de cigarros, los huesos roídos, las latas y trapos y excrementos que dejó la muchedumbre que vino al entierro, ahora es la hora de recostar un taburete a la puerta de la calle y empezar a contar desde el principio los pormenores de esta conmoción nacional, antes de que tengan tiempo de llegar los historiadores.

(Gabriel García Márquez, 2000, *Los funerales de Mamá Grande*, Barcelona, Mondadori, p. 131)

2) ¿Conocéis Macondo? ¿Sabéis dónde está? Seguro que algún compañero os puede contar algo.

3) Para tener tan grandes funerales Mamá Grande debió de ser importante. Pensad quién pudo ser. Tenéis tres opciones con preguntas que os ayudarán a imaginarla.

A) **Heroína nacional**	B) **Villana**	C) **La esposa del presidente**
¿Cómo salvó a la patria?	¿Por qué todos se estremecían	¿Cómo se conocieron?
¿Quién la ayudó?	ante ella?	¿Qué obstáculos superaron?
¿A quién venció?	¿Tenía poderes mágicos?	¿Consiguieron ser felices?
¿Con qué medios?	¿De dónde venía su poder?	¿Cómo llegó él a presidente?
	¿Qué le hizo a la gente?	

4) Describid a Mamá Grande mediante 5 adjetivos, 5 verbos de acciones que hizo, y 5 nombres de cosas que tuvo.

5) Si escribierais la historia de Mamá Grande, ¿qué contaríais antes y qué contaríais después? ¿Cómo empezaríais vuestra historia? ¿Cuál sería el final? Organizad la información que habéis obtenido mediante un esquema.

6) Manos a la obra: ya podéis escribir vuestro relato.

7) Leed atentamente una de las historias escritas por vuestros compañeros ¿Se parece a la vuestra? ¿Qué episodio de la vida de Mamá Grande os sorprendió más?

8) ¿Por qué tuvimos que escribir nuestro relato antes de que llegaran los historiadores? ¿Estos hubieran contado la historia de Mamá Grande de forma diferente?

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, R. y Martínez, P., 1993, «Textos y procesos discursivos en el aula de ELE», en: Miquel y Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, I, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 9-24.

Artuñedo Guillén, B. y González Sainz, T., 1999, «Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de ELE», en: Miquel y Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, III, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 9-20.

Cassany, D., 1999, «La composición escrita en ELE», en: Miquel y Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, III, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 47-66.

_____, 1998, «Los procesos de escritura en el aula de ELE», *Caravela*, 46: 5-22.

_____, 1995, *La cocina de la escritura,* Barcelona, Anagrama.

Cortázar, J., 1994, *Historias de cronopios y de famas*, Madrid, Alfaguara.

García Márquez, G., 2000, *Los funerales de Mamá Grande*, Barcelona, Mondadori.

García Santa-Cecilia, Á. (coord.), 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes,* Madrid, Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

Martín Peris, E., 1993, «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en: Miquel y Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, I, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 181-192.

Rodari, G., 1973, *Grammatica della fantasia*, Torino, Enaudi.