Los textos escritos en la clase de ELE: géneros discursivos y destrezas combinadas. De la teoría a la práctica

María Abad Carretero
IB Prof. Dr. Asen Zlatarov – Veliko Tarnovo (Bulgaria)

1. EL ACTO DE ESCRIBIR

> Cuando se produce una
> comunicación entre seres
> humanos es en forma de textos.
> Isenberg, 1976

La expresión escrita es uno de los pilares en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER en adelante) identifica la expresión e interacción escritas como «procesos primarios» (MCER: 14) para desarrollar la competencia lingüística de un individuo, objetivo principal a desarrollar por parte del estudiante de segundas lenguas.

Antes de seguir adentrándonos de lleno en las teorías sobre el texto escrito, vamos a detenernos para reflexionar qué entendemos por el acto de escribir.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE en adelante) «escribir» es:

1. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.
2. Componer libros discursos, etc.
3. Comunicar a alguien por escrito algo.

(…)

Si, a raíz de la segunda acepción dada por el diccionario, continuamos indagando, nos encontramos con las siguientes definiciones en el DRAE para el término «composición»:

1. Acción y efecto de componer.

2. Obra musical o literaria.
3. Poema, texto de sentido unitario, normalmente en verso.
4. Escrito en que un alumno desarrolla un tema dado, para ejecutar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.

Es especialmente significativa en nuestro contexto educativo la idea recogida en la última entrada: «para ejecutar su dominio del idioma»; ¿en qué consiste ejecutar el dominio de una lengua por escrito? Del MCER se concluye que los principales objetivos que se deben perseguir al escribir en otra lengua deben ser, por un lado, llevar a cabo una actividad contextualizada en un ámbito real y, por otro, responder a una intención comunicativa. A este respecto me parece especialmente oportuna la siguiente cita de Cassany (1999):

> … escribir es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto.

Parece, pues, innegable que lo escrito es parte del ámbito del aprendizaje de lenguas. Pero, ¿cómo ejecuta su dominio el estudiante? ¿qué debe saber hacer el que escribe? ¿Cuáles son las competencias que nuestros estudiantes deben desarrollar para escribir? Brevemente, paso a enumerar las principales competencias que un estudiante necesita para llevar a cabo la tarea de elaborar un texto escrito, si bien es cierto que cada profesor podría crear su propia lista:

- Competencia gramatical: capacidad de utilizar las reglas gramaticales en la composición de textos.
- Competencia ortográfica: conocimiento y aplicación de las reglas ortográficas de la lengua en la que se está escribiendo.
- Competencia sociolingüística: adecuación al receptor, tema, género, contexto en el que se ubica el texto que se redacta.
- Competencia discursiva: organización de una composición para dotarla de cohesión y coherencia.
- Competencia estratégica: aptitud para planificar y revisar el texto para lograr un resultado óptimo.

Al analizar el compendio de competencias descritas, vemos que, en realidad, todas ellas podrían hacer referencia a cualquier actividad de la lengua relacionada con la expresión ya sea oral o escrita. La cita de Isenberg que se ha utilizado al inicio de esta comunicación sirve para ejemplificar esta circunstancia: los seres humanos nos comunicamos a partir de textos, bien sean escritos u orales, de ahí que sea importante no separar estas destrezas a la hora de presentarlas en la clase,

sino trabajarlas de forma conjunta haciendo hincapié en las diferencias y también en las semejanzas. Para lograr este objetivo, antes de planificar nuestras unidades didácticas, conviene llevar a cabo una reflexión previa:

¿Qué tienen que poder escribir mis estudiantes?

¿Para qué tienen que poder escribir mis estudiantes?

Primero, debemos ser conscientes de que no todos los alumnos tienen el mismo nivel, por lo que las respuestas a estas cuestiones han de tener en cuenta esta circunstancia. Una vez más, la consulta del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en adelante) nos ofrece la solución: trabajar a partir de géneros textuales:

> El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados…
>
> Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007.

2. ¿QUÉ ES UN GÉNERO TEXTUAL?

El objetivo de esta comunicación no es el de ofrecer una detallada descripción teórica sobre el género textual, sino el de aportar una propuesta práctica de cómo tratar el texto en clase. Sin embargo, una base teórica adecuada es indispensable para trabajar posteriormente de forma práctica con el alumnado y, como veremos al final de este capítulo, dar a conocer al estudiante ciertos aspectos teórico-lingüísticos puede sernos de provecho para planificar un curso de expresión escrita.

Swales (1990) hablaba de «un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de una *comunidad profesional o académica*…» (Alexopoulou, 2010). Anteriormente, a finales de los setenta, Batjin, lingüista ruso precursor en los estudios sobre géneros textuales, definía un género textual como un «conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada» (Batjin, 1979). Por último, el Diccionario de términos clave de ELE identifica los géneros discursivos como:

> formas de discurso estereotipadas (…) reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir
>
> (Martín Peris, VVAA, 2008).

En todas las explicaciones encontramos un denominador común: la importancia de un acuerdo implícito y convencional por parte de los miembros de una comunidad para identificar los diferentes tipos de géneros. Nuestros estudiantes son parte activa de una comunidad y, como tales, ellos mismos pueden ser capaces de diferenciar distintos géneros contando con la inestimable ayuda de su profesor. Para ello, el docente debe actuar como guía y señalar las características más importantes que les van a permitir clasificar los distintos textos en géneros. En aras de simplificar al máximo esta tarea para ofrecer a nuestros alumnos unas herramientas básicas y al mismo tiempo claras y efectivas para la identificación de los géneros, he decidido reducir al máximo las características y centrarme en los que considero que son los cuatro pilares de esta teoría:

- Superestructura: el esqueleto característico de un género, es decir, la estructura formal de un texto, común a textos pertenecientes al mismo género discursivo.
- Macroestructura: contenido global que muestra un texto, en otras palabras, el tema o asunto nuclear en un género discursivo[1].
- Propósito comunicativo: el objetivo que trata de cumplir el texto en cuestión.
- Esfera o ámbito de uso: contexto en el que se desarrolla un texto.

2.1. De la teoría al aula

Es evidente que no es apropiado trasladar al aula de segunda lengua términos lingüísticos tan concretos. Ni desde un punto de vista pedagógico, ni desde un punto de vista práctico es conveniente debatir con nuestros estudiantes, que luchan por entender todas y cada una de nuestras palabras, términos acuñados por lingüistas en los años setenta. Sin embargo, es importante trasladarles estas nociones.

En la actualidad, las últimas metodologías de enseñanza hablan del estudiante como protagonista y responsable de su aprendizaje y la teoría de los géneros nos brinda la oportunidad de hacerle partícipe de la organización y planificación de su aprendizaje, así como de permitirle descubrir cómo aprovechar conocimientos que posee, por el simple hecho de ser parte de una comunidad, en el aprendizaje del español.

Antes de empezar a trabajar, o siquiera de planificar los géneros que vamos a trabajar durante el curso, podemos preguntar a nuestros estudiantes qué tipos de textos conocen y cómo son capaces de diferenciar unos de otros. Con bastante probabilidad recibiremos respuestas vagas y confusas, entonces el profesor se erigirá como faro y lanzará (o en su defecto escribirá) cuatro preguntas al

[1] Fue T. A. Van Dijk (1978) el primero en organizar el texto según estas dos estructuras dentro de un plano global.

aire: ¿qué? ¿cómo? ¿para qué? ¿dónde y cuándo? y pedirá que los estudiantes las respondan atendiendo a diferentes géneros: un sermón, un anuncio publicitario, un formulario, un chiste…, para pasar después a pedir ejemplos de distintos géneros. De esta forma los estudiantes elaborarán su propia teoría lingüística y podrán elegir qué textos les será más oportuno trabajar en clase.

3. GÉNEROS TEXTUALES ESCRITOS Y NIVELES DEL MCER

Finalizaba el apartado anterior con la propuesta de dar la oportunidad al estudiante de diferenciar los distintos tipos de géneros por sí mismo y seleccionar los que considerase más pertinentes para su aprendizaje. No obstante, el profesor tiene la obligación de guiar este proceso atendiendo, especialmente, a su nivel. Un alumno de nivel inicial no puede ni debe producir los mismos textos de otro de nivel intermedio o superior. A continuación, inserto unas tablas en las que he llevado a cabo una selección personal de algunos de los géneros textuales destinados a la producción escrita que recoge el PCIC para cada nivel.

A1	Postales; mensajes electrónicos breves y sencillos; formularios.
A2	Biografías breves y sencillas; diarios breves y pautados; notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata; postales, cartas y mensajes electrónicos de presentación agradecimiento, excusa, invitación…
B1	Biografías de extensión media; cartas formales sencillas; cartas personales de extensión media; diarios; informes breves; mensajes en foros sobre temas conocidos.
B2	Biografías; cartas, faxes o mensajes electrónicos formales; cartas y mensajes electrónicos personales extensos; chistes (sin implicaciones socioculturales); guías de viaje; informes breves; instrucciones públicas; reseñas breves.
C1	Artículos de opinión; cartas formales, comerciales y profesionales; entradas de blog de carácter profesional; informes de carácter profesional o sobre temas abstractos; reseñas de extensión media.
C2	Actas; artículos de divulgación científica; convenios; informes extensos y complejos; trabajos académicos.

Fuente: PCIC del Instituto Cervantes (2007).

4. PROCESO DE TRABAJO DEL TEXTO: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL

Tras seleccionar los géneros que vamos a trabajar en cada nivel, entramos de lleno en la programación y planificación de nuestras clases dedicadas a la expresión escrita. Como he mencionado en apartados anteriores, parece ilógico separar la expresión oral de la escrita si trabajamos con géneros, pues ambas comparten la mayoría de las características propias del género. Por esta razón, en este apartado voy a tratar de hacer una breve propuesta en la que aunar la mayoría de las actividades de la lengua que se proponen en el MCER al trabajar el texto escrito,

sin olvidar que nuestro principal objetivo es desarrollar la expresión escrita. Para ejemplificar cada uno de los apartados, desarrollaré la planificación de un proyecto para crear una guía de viajes en un grupo de nivel B2.

4.1. Contextualización y definición de una tarea

El profesor debe ofrecer unas pautas claras que permitan hacer comprender a la clase a qué tipo de texto se van a enfrentar y cómo lo van a hacer: crear una guía de viaje sobre tu ciudad en un artículo de entre 200 y 250 palabras.

4.1.1. La importancia de un modelo: comprensión escrita y oral

El objetivo de este primer paso es que los estudiantes sean capaces de elaborar un esquema del género textual atendiendo a los cuatro pilares, ya mencionados en el segundo apartado de esta comunicación, sobre los que se sustentan todos los géneros: macroestructura, superestructura, intención y contexto; o, si lo preferimos, ¿qué? ¿cómo? ¿para qué? ¿dónde y cómo? Es el propio alumno el que va a dar la respuesta a estas preguntas y va a elaborar una ficha sobre cada género textual.

Para lograrlo, el profesor debe ofrecerle un *input* a partir del que extraer conclusiones. Estos modelos no deben ser únicamente escritos, sino también orales. Así, en el caso que nos concierne, podemos llevar a clase fotocopias de guías de viaje sobre su país como *Lonely Planet* o artículos sobre viajes que aparecen en los distintos medios de comunicación, así como vídeos de programas como *Españoles por el mundo*. Es relativamente fácil encontrar materiales correspondientes a cada género. Será decisión del docente adaptar el texto a cada nivel, aunque ha de ser consciente de que los modelos que se proporcionen deben tener apariencia de realidad.

Además, este *input*, puede servir como excusa para trabajar a través de la comprensión escrita y oral otros contenidos de tipo lingüístico o cultural, por ejemplo.

4.2. Expresión escrita: pasos a seguir

La planificación es una de las principales carencias de los estudiantes que se enfrentan a la tarea de escribir un texto. Muchos de los textos que presentan no son coherentes ni están cohesionados. Es por eso que debemos trasladarles la importancia de reflexionar sobre el escrito que van a componer.

En primer lugar, se pide a la clase la elaboración de un esquema con las principales ideas que van a tratar y con una breve explicación de cómo tienen pensado desarrollarlas. En la segunda fase de la expresión escrita, les pedimos un borrador

completo del texto que van a entregar. Por último, una vez hemos corregido el borrador, se pide una versión definitiva.

De esta forma, la secuencia de escritura se convierte en un proceso de reflexión, creación, revisión y mejora en el que existe un contacto y una comunicación directa entre el docente y el alumno. De nuevo, el alumno es el responsable de llevar a cabo la tarea, pero el docente le encamina hacia el éxito.

4.3. Expresión oral: defensa de una tarea

El estudiante realiza una defensa oral de su trabajo final. Prepara una exposición oral en la que muestre el proceso de escritura, un resumen del contenido y una opinión personal. Esta presentación puede hacerse cara a cara o grabando un audio y enviándolo posteriormente al profesor. Con esta actividad no solo logramos practicar otra de las destrezas fundamentales de una lengua, sino que además le ofrecemos la oportunidad al estudiante de realizar un diario de aprendizaje que le permita recapacitar sobre el trabajo realizado para identificar tanto los aspectos positivos como los negativos.

4.4. Interacción

Para concluir la tarea, sería interesante realizar un debate con toda la clase sobre las principales dificultades que presenta el género que se ha tratado. Asimismo, se puede llevar a cabo una conversación sobre las similitudes y diferencias entre los textos orales y textos escritos que han escuchado, leído y producido. Esta fase puede también desarrollarse después de haber mostrado los modelos a los estudiantes como precalentamiento y puesta en común de ideas antes del trabajo individual de producción.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El texto escrito en las clases de español como lengua extranjera suele aparecer como tarea final después de cada unidad didáctica, a veces incluso como apéndice de las unidades, sin estar del todo integrado. Debemos tratar de lograr que el texto no sea la conclusión a la unidad, sino el fin.

Los géneros textuales nos permiten llevar a cabo esta propuesta, ya que, como se ha desarrollado en esta comunicación, por un lado permiten al estudiante ser partícipe de su aprendizaje y tener cierta capacidad de elección a la hora de elegir el contenido y, por otra, el trabajo no se reduce a la producción escrita, sino que se pueden trabajar todas las actividades de la lengua básicas para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes que es, al fin y al cabo, nuestro propósito final.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexopoulou, A. (2010). «El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva». *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, Salamanca: Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Batjin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Cassany, D. 1999. *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós Ibérica.

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

Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Peris, E. y VV.AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Barcelona: SGEL.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Documento de Internet disponible en: http://rae.es/rae.html

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.* Barcelona: Paidós, 1983.