

PROPUESTAS DE TRABAJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

ERNESTO MARTÍN PERIS
EOI DE BARCELONA

INTRODUCCIÓN

Nuestro uso del lenguaje refleja -es bien sabido- la visión de la realidad y la escala de valores propias de la sociedad en que vivimos. Las enumeraciones, por ejemplo, suelen responder a un orden jerárquico, que inconscientemente respetamos; cuando rompemos este orden, no sólo estamos transgrediendo usos lingüísticos establecidos, sino que estamos formulando de manera implícita una propuesta revolucionaria. Este fenómeno se produce cuando una persona habla de “mujeres y hombres”, o de “hijos y padres”, en lugar de servirse del orden establecido diciendo, como todo el mundo, “hombres y mujeres” o “padres e hijos”.

No es mi intención, en este taller, hacer una propuesta revolucionaria en la metodología del español como lengua extranjera, reformulando la tradicional clasificación de las destrezas lingüísticas de tal forma que vaya encabezada por la expresión escrita, en lugar de seguir la enumeración habitual: “hablar, escuchar, leer, escribir”. Simplemente pretendo que el último lugar en esa lista no conlleve olvido o marginación.

En efecto, la destreza de la expresión escrita merece un tratamiento específico, que no está reñido con las actuales propuestas o enfoques en la didáctica de las lenguas modernas. Las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas

fomentan la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad. Por este procedimiento, podemos dar por descontado que la práctica de la expresión escrita aparecerá de forma espontánea y diversificada en gran parte de las tareas que realicen los alumnos.

Otra de las líneas de trabajo en las que se está insistiendo en los últimos años es la que apunta al desarrollo de estrategias del aprendiente; estrategias, fundamentalmente, de dos tipos: de comunicación y de aprendizaje. Las primeras contribuyen a hacer más efectiva y fluida la comunicación, y el trabajo sobre las mismas dota al alumno de recursos comunicativos (de expresión, de comprensión, de interacción...); con las segundas se planifica, se autoevalúa, se organiza el proceso de aprendizaje, y se potencia la autonomía del aprendiente en relación con la dirección de ese proceso.

Gracias a esta segunda línea metodológica, cada una de las destrezas recibe un tratamiento específico, que, sin sacarla de la tarea comunicativa de la que forma parte, atiende a las estrategias comunicativas que le son propias, y la enmarca en las estrategias de aprendizaje de cada alumno.

Es, pues, en este contexto en el que se moverá la presentación que hoy voy a hacer.

COMUNICACIÓN ORAL Y COMUNICACIÓN ESCRITA

La relación entre la comunicación oral y la escrita se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) Se trata de actividades lingüísticas diferentes y complementarias

Participar en un debate sobre los problemas de seguridad del lugar en que uno trabaja, o llamar por teléfono para cancelar una invitación son propias de la comunicación oral, mientras que elaboración de un proyecto o la convocatoria de una sesión de trabajo son propias de la comunicación escrita.

Los contenidos de comunicación de cada una de esas actividades pueden transmitirse por la otra vía: así, en vez de escribir la carta en la que cancelamos la invitación, o la nota en la que convocamos una sesión, podemos hacerlo por teléfono; o podemos hacerlo en su sustitución, sino de forma adicional: cuando queremos darle un carácter más personal, o menos formal a nuestra comunicación con una determinada persona. O bien, alguien que ha participado en un debate público sobre un determinado tema puede sentir la necesidad de exponer en un artículo de prensa sus puntos de vista, de una forma más sintetizada y organizada de lo que le fue posible hacerlo en el debate público.

Todos estos ejemplos ponen de manifiesto las diferencias y la complementariedad entre la comunicación oral y la escrita.

b) Ambas actividades se realizan mediante procesos de expresión, de comprensión y de interacción diferentes e independientes

La comunicación oral se caracteriza por la inmediatez y la espontaneidad. El hablante no dispone, generalmente, de mucho tiempo para pensar lo que debe decir, y se ve en la situación de reaccionar ante lo que le diga su interlocutor, que es algo predecible en algunas ocasiones, pero imprevisible por definición. Estas características se concretan en una urgencia y premura de tiempo que pueden comportar un determinado grado de presión psicológica para el hablante nativo (según cuál sea la situación: piénsese en las diferencias entre un examen oral y uno escrito), y que efectivamente deriva en tal presión sobre el hablante extranjero en muchas ocasiones. Una última consecuencia de estas dos características consiste en la imposibilidad de anular lo ya dicho: pueden decirse nuevas cosas que vengan a interpretar, completar o incluso a abjurar de lo ya dicho, pero nada puede hacerlo desaparecer.

Frente a ella, la comunicación escrita es reflexiva y mediata. El escritor dispone de tiempo para organizar sus ideas, para pensar en la mejor forma de decirlas y para modificarlas o alterarlas. Puede, incluso, borrarlas y hacer que nunca hayan existido.

En la comunicación oral, el discurso se elabora en cooperación: el emisor lo estructura, lo organiza y lo produce incorporando en él la retroalimentación (el "feedback") que el receptor le suministra. Dicha retroalimentación puede adoptar diversas formas, que aparecen en simultaneidad o en alternancia: lingüística, paralingüística o extralingüística; de tal modo que se produce una interacción permanente entre los dos interlocutores, incluso en el caso de que la comunicación sea a distancia: cuando hablamos por teléfono necesitamos el apoyo constante del interlocutor, y si no lo percibimos, nos vemos en la necesidad de comprobar que no se ha cortado la línea telefónica. Esta interacción no está ausente en la comunicación escrita; lo que sí está ausente es la retroalimentación, de tal modo que el emisor tiene presentes en su mente las características y condiciones de comprensión del receptor, y procura ajustar su mensaje a las mismas. Lo que se produce es entonces una interacción entre el escritor y su texto, mediante la cual aquél lo relee y lo examina, a fin de asegurar la comprensión de un producto finalizado e inalterable.

En el caso de la comunicación oral la comprensión no lo es nunca de un producto, hablaríamos más bien de un proceso concomitante de verificación de la comprensión. Dicho proceso es indisoluble de los mecanismos de retroalimentación de los que acabamos de hablar. Así, pues, tenemos una verificación de la comprensión en interacción hablante-oyente, o bien en interacción autor / texto.

Cabe mencionar algunos casos de la comunicación oral, que son muy cercanos, por sus características formales y de procedimiento, a la comunicación escrita: tenemos, por un lado, el discurso académico y la oratoria, que respetan en grado máximo todos los rasgos formales del escrito, en cuanto a respeto a convenciones gramaticales, registro, etc., mientras que comparten con el oral su modo de producción y sus apoyos fónicos, así como la presencia de un feedback visual que se incorpora a la producción del hablante -siempre que estemos ante un buen orador, atento a su audiencia. Dicho "feedback" está ausente en el caso de mensajes orales transmitidos a través de la radiodifusión, megafonía, etc.

c) Tienen códigos independientes, que participan de características estructurales comunes

En primer lugar, el soporte físico en el que descansan los dos tipos de comunicación es distinto, lo cual obliga a la utilización de recursos expresivos distintos: la entonación, el ritmo, las pausas, los silencios, etc., propios del lenguaje oral son imposibles de aplicar al escrito. En éste juegan un papel importante los elementos gráficos, que no son estrictamente una transcripción sistemática de los fónicos: la puntuación, la caligrafía y la ortografía, las distintas tipografías, etc. Como ya se ha indicado, en el discurso oral se da una conjunción de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan y agilizan la transmisión de mensajes; la ausencia de los dos últimos en el escrito exige una mayor concentración en los elementos lingüísticos; a modo de ejemplo, y sin voluntad de enumeración exhaustiva, éstos son algunos de sus rasgos:

- Un mayor respeto a las convenciones gramaticales y morfosintácticas.
- Un mayor recurso a la subordinación y al uso de conectores.
- Una menor presencia, o incluso la ausencia total, de coloquialismos y vulgarismos.
- Un mayor grado de formalidad en el registro.
- Un especial cuidado en la lógica y organización del discurso.

LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL / LE

UN DIAGNÓSTICO NO DEMASIADO OPTIMISTA DE LA SITUACIÓN ACTUAL

La situación actual puede describirse como aquejada de una cierta desatención a esta destreza. A falta de datos estadísticos objetivos, esta calificación se basa en la propia experiencia, y en la intuición que se deriva de la observación de los materiales didácticos que los enseñantes tenemos a nuestra disposición, así como de la publicación de artículos y libros teóricos, comparativamente inferior a la que se centra en otros aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

No es de extrañar. El descubrimiento, por parte de la lingüística teórica, de la primacía de la lengua oral sobre la escrita tuvo las grandes e importantes repercusiones que todos conocemos en la didáctica de las lenguas extranjeras. Fruto de ello fue el énfasis en la comunicación oral que caracterizó al método directo, y a todos los que le han seguido en el tiempo, así como la gran atención prestada a los rasgos del discurso oral y a las estrategias de expresión y comprensión orales.

Al margen de estos aspectos más bien teóricos, existen algunos factores de orden práctico que coadyuvan a que el trabajo de expresión escrita no sea en las aulas tan frecuente como debiera:

- Tratándose de una actividad más laboriosa que la expresión oral, resulta en principio menos motivadora para los alumnos que la han de ejercitar.
- No sólo es más laboriosa para el alumno; también exige más del profesor. El tiempo que habitualmente se le dedica a la corrección, así como la constatación de errores y la dificultad que a veces comporta su corrección, la hacen también más ingrata.
- Ese tiempo que se le dedica suele ser un tiempo al margen del horario escolar, es decir, la expresión escrita forma parte de los deberes o tareas para hacer en casa. Ello redunde en un mayor grado de exigencia.
- Hasta el presente se han hecho pocas propuestas didácticas para un tratamiento de esta destreza que responda a unos planteamientos de trabajo cooperativo de diversos alumnos en el aula.
- La actividad suele desembocar en un producto condenado “a priori” a la estigmatización social; es decir, el alumno debe vencer las dificultades que figuran en la presente lista para, finalmente, entregar un escrito que será objeto de análisis y observación con una finalidad: detectar los errores que contiene. El producto final toma la forma de un escrito con subrayados, correcciones, tachados y comentarios en rojo. De esta forma el nivel de gratificación y estímulo es notablemente bajo. La autoestima del alumno se resiente de ello, y la actividad de expresión escrita también.
- Esta actividad, en consecuencia, no suele ir acompañada de los rasgos propios de cualquier actividad comunicativa: un objetivo, un destinatario y a la consecución de un propósito. Si los ejercicios a veces adoptan formas ficticias que respetan esos rasgos, el producto final, sin embargo, recibe el tratamiento visto en el punto anterior, con lo cual aquéllos quedan desvirtuados.

a) El discurso escrito como vehículo de comunicación

Vivimos en un mundo alfabetizado. Las ocasiones de comunicación escrita, aunque sustancialmente inferiores en relación con las de la comunicación oral en cuanto a cantidad (situación que está empezando a modificarse con la aparición de medios como el ordenador, el correo electrónico el telefax, etc.), son suficientemente frecuentes y comportan un nivel de exigencia en cuanto al respeto al código escrito, que hacen difícilmente aceptable un hablante competente que sea un escritor incompetente.

De todo lo dicho en el apartado 1 de este artículo se deduce que la competencia de hablante no se traduce automáticamente en una competencia de escritor, y viceversa. La experiencia de profesores también nos muestra casos de alumnos, con lenguas maternas muy próximas a las nuestras, que tienen un elevado grado de competencia oral, y un nivel muy bajo de capacidad de expresión escrita. Si nos remitimos a nuestra experiencia como examinadores, podemos pensar en la inquietud que nos acosa cuando hemos de calificar a uno de esos alumnos. En definitiva, la adquisición de la competencia de escritor es una necesidad que tiene la mayor parte de los que se inscriben en un curso de español / LE. Más adelante describiremos en qué consiste esa competencia de escritor.

La consecuencia inmediata, por tanto, es el tratamiento específico del discurso escrito en el aula de español/LE. Para ello será necesario que en la formación de los profesores se dedique un apartado a estos aspectos:

- El análisis y la identificación de los rasgos propios del discurso escrito en general, como se ha hecho someramente unas líneas más arriba, y de los diversos tipos de discurso escrito en particular.
- El análisis de los procesos de la escritura.
- El tratamiento didáctico adecuado de esta destreza en el aula.

b) La actividad de expresión escrita, como vehículo de aprendizaje de una lengua

Las peculiaridades de la expresión escrita que hemos mencionado anteriormente (mediatez, reflexión, interacción escritor/texto, etc.) constituyen un valioso instrumento con ayuda del cual el aprendiente de una lengua extranjera puede mejorar sustancialmente su aprendizaje:

- Puede asimilar mejor las reglas del sistema formal de la lengua que está aprendiendo. Puede observar diversos fenómenos, aplicar determinadas reglas y

verificar las hipótesis que se haya formulado en relación con los mismos. Todo ello, de una forma más relajada y efectiva que mediante el lenguaje oral.

- Puede explorar de forma personal y experimental los mecanismos expresivos de la nueva lengua. Puede entretenerse en un enfrentamiento con las posibilidades que ofrece ese nuevo lenguaje, con su vocabulario, su sintaxis, sus recursos expresivos, etc.
- Puede aplicarse a un uso creativo del lenguaje, personal y libre de cualquier condicionamiento externo.

INTEGRACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA, CON VISTAS AL DESARROLLO DE ESCRITORES COMPETENTES

De la misma manera que las actividades de expresión oral tienen como finalidad la adquisición y el desarrollo de las capacidades propias de esa destreza, de tal modo que los alumnos se conviertan en hablantes competentes, las actividades de expresión escrita deberán contribuir a la formación de escritores competentes. Entendemos por escritores competentes a aquellos que son capaces de comunicarse de forma efectiva y adecuada a través de los textos escritos que producen; en el cuadro adjunto se contrastan los escritores competentes con los que no lo son, mediante una breve lista de actitudes y procedimientos que aquéllos aplican a la elaboración del texto escrito:

LOS ESCRITORES:	Competentes	Incompetentes
Adoptan el escrito al destinatario	Sí	No
Tienen confianza en el escrito	Sí	No
Quedan satisfechos con el primer borrador	No	Sí
Dividen su labor en fases sucesivas atendiendo a diversos cometidos	Sí	No
Encuentran placer en la actividad de escribir	Sí	No

Parece que un buen trabajo de didáctica de la expresión escrita deberá incorporar el tratamiento adecuado de las actitudes y procedimientos de los escritores competentes. Las dos fichas que se presentan a continuación pueden ser de utilidad para los profesores interesados en introducir modificaciones en sus clases; la ficha n.º 1 es para uso exclusivo del profesor, y le ayudará a analizar el tipo de trabajo de expresión escrita que se está llevando a cabo en el aula; puede servir para un trabajo personal que cada profesor, y también puede utilizarse de forma conjunta por grupos de profesores en sesiones de trabajo, seminarios de formación permanente, etc. La ficha n.º 2 está pensada para el aula; con ella puede el profesor introducir una reflexión de los propios alumnos sobre su aprendizaje de la escritura; después, un comentario de las respuestas que cada uno haya dado, realizado en pequeños grupos, o con toda la clase en

conjunto, ayudará a clarificar los objetivos y las diversas posibilidades de trabajo de esta destreza, y redundará en un desarrollo de la autonomía de los alumnos. Finalmente, la ficha sirve de punto de partida para el taller de escritura que se presenta al final, como un posible modelo de trabajo de expresión escrita en el aula.

FICHA 1

¿Qué tratamiento recibe la expresión escrita (EE) en tus clases? Marca cada uno de los puntos siguientes con una de estas respuestas: C (cierto), F (falso) o P (parcialmente cierto):

- a) En tu opinión, los alumnos tienen suficientes ocasiones de practicar la EE.
- b) El programa incluye más actividades de EE de las que los alumnos están dispuestos a realizar.
- c) El profesor es la única persona que habitualmente lee lo que los alumnos han escrito.
- d) En las actividades de EE, los alumnos trabajan a veces individualmente y a veces en grupo.
- e) La mayor parte de ejercicios de EE consiste en redacciones (composiciones).
- f) La mayor parte de las actividades de EE están programadas para los niveles superiores.
- g) Las actividades de EE se realizan fuera de la clase, como deberes para casa.
- h) Una vez corregido el ejercicio que han escrito los alumnos, éste se les devuelve y ellos lo archivan.
- i) Los ejercicios de EE que realizan los alumnos suelen formar parte de una actividad más amplia, en la que se trabajan, sucesiva o simultáneamente, otras destrezas.
- j) Los tipos de textos escritos que producen los alumnos son muy diversos: Completar impresos y formularios, notas con mensajes personales a amigos, compañeros de trabajo, cartas a desconocidos, a instituciones, resúmenes e informes (de entrevistas, debates...), redacciones y ensayos, cuentos e historias, etc.
- k) Todos los errores que presentan los escritos de los alumnos son subrayados y corregidos por el profesor.

FICHA 2

HOJA DE TRABAJO PARA LOS ALUMNOS

1. *¿Qué tal tu español escrito?*

A) Completa esta encuesta. Te ayudará a conocer mejor tu nivel de expresión escrita, tus necesidades y tus características personales en relación con este aspecto.

1. ¿El trabajo de escritura es para ti una ayuda importante en el aprendizaje del español?

- Sí, en mi vida personal o profesional necesito escribir en español.
- No, sobre todo me interesa hablar.
- Sí, aunque no necesito escribir, estos ejercicios me ayudan a enriquecer el vocabulario y perfeccionar la gramática.
- Sí, me ayuda a fijar lo que he aprendido.

2. ¿Crees que los ejercicios de expresión escrita que hemos realizado en lo que llevamos de curso son...?

- Excesivos
- Suficientes
- Insuficientes

3. ¿Has realizado trabajo escrito en tu casa y por propia iniciativa?

- Con frecuencia
- Alguna vez
- Nunca

4. ¿El tipo de ejercicios de expresión escrita que hacemos habitualmente te gusta?

- Casi siempre
- Algunas veces
- Nunca

5. ¿Qué aspectos de tus ejercicios de expresión escrita crees que deben mejorar?

- La ortografía y puntuación
- El estilo
- Otros (¿cuáles?)
- El uso del vocabulario

6. ¿Tienes interés en realizar algún tipo especial de ejercicio escrito?

- Cartas a amigos
- Cartas a la prensa
- Historias cortas
- Redacciones de tema libre
- Otros (¿cuáles?)

7. ¿Alguna vez alguien que no sea el profesor lee lo que has escrito en español?

- No, siempre lo lee el profesor
 - A veces lo leo solo yo
 - Sí, a veces lo leen otros
 - Otros
- compañeros de clase

B) Comenta con tus compañeros los puntos de la encuesta, especialmente el 1 y el 7.

TALLER DE ESCRITURA

Este taller de escritura es una muestra práctica de la forma en que se puede realizar un trabajo de expresión escrita que responda a estos principios:

- Atención a los procesos del escritor: pautas para el desarrollo de algunos de estos procesos.
- Realización completa del ejercicio en el aula: la atención del alumno a los mencionados procesos es compartida con otros compañeros, y con el profesor.
- Trabajo en equipo: colaboración en la realización de algunos de los pasos del ejercicio escrito.
- Corrección llevada a cabo por los propios escritores, y realizada durante el proceso de escritura.
- Texto dirigido a otros lectores, distintos del profesor.
- Dignificación del producto final.
- Desarrollo de la autonomía del alumno.

TRES FASES

FASE A). ¿SOBRE QUÉ?	FASE B). LOS BORRADORES	FASE C). LA VERSIÓN DEFINITIVA
<ul style="list-style-type: none">■ Contenido■ Tipo de texto■ Trabajo colectivo	<ul style="list-style-type: none">■ Trabajo individual y colectivo	<ul style="list-style-type: none">■ Trabajo individual

FASE A) ¿SOBRE QUÉ?

1. Elige una de las opciones del punto 6.
2. Busca a tres compañeros que hayan elegido lo mismo.
3. Concretad estos puntos:
 - Tema.
 - Destinatario.
 - Motivo.
4. Realizad una lluvia de ideas acerca del contenido.
5. Cada uno las clasifica en grupos, según su criterio.
6. Se leen a los demás esos grupos; cada uno los amplía a criterio propio.

FASE B) LOS BORRADORES

■ Primera versión:

1. Escríbela, usando las ideas de la fase anterior.
2. Lee lo que has escrito:
 - ¿Crees que has dicho todo lo que querías decir?
 - ¿Te gusta la forma como lo has escrito?
 - ¿Puedes hacer alguna corrección de vocabulario, de gramática o de estilo?

■ Segunda versión:

1. Escríbela, con las modificaciones.
2. Intercámbiala con la de tu compañero:
 - ¿Te gusta lo que ha escrito tu compañero?
 - ¿Entiendes lo que quiere decir?
 - ¿Puedes darle algún consejo?

Comenta estos puntos con él.

FASE C) LA VERSIÓN DEFINITIVA

1. Escribe en una hoja nueva tu versión definitiva.
2. Los cuatro del grupo:
 - Todos leéis todos los escritos.
 - Cada uno propone un título para cada escrito.
 - Elegís el título que más os guste.
3. Cada grupo edita sus textos y los entrega para la revista de clase.

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

PLAN DE TRABAJO INDIVIDUAL

- ¿Te interesa hacer algún ejercicio extra de escritura durante el próximo mes?
- ¿De qué tiempo dispones?
- ¿Cuándo y dónde lo escribirás?
- ¿Tienes una idea sobre el contenido y el tipo de texto?
- ¿Tal vez algún compañero esté interesado en trabajar en equipo?
- Recuerda que puedes utilizar la ficha de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Byrne, Donn (1979): *Teaching Writing Skills*, Longman.

Cassany, Daniel (1989): *Describir el escribir*, Paidós comunicación, Barcelona.

Cassany, Daniel (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80.

Connor, Ulla (1987): "Research Frontiers in Writing Analysis", *TESOL Quarterly*, 21/4, pp. 677-697.

Chaudron, C. (1987): "Analysis of Products and Instructional Approaches in Writing: Two Articles on the State of the Art. Introduction", *TESOL Quarterly*, 21/4, pp. 673-677.

Chimombo, Moira (1986): "Evaluating compositions with large classes", *ELT Journal*, 40/1, pp. 20-26.

Freedman, A.; Pringle, I. & Yalden, J. (1983): *Learning to Write: First Language, Second Language*, Longman.

Johns, A.M. (1986): "Coherence and Academic Writing: Some Definitions and Suggestions for Writing", *TESOL Quarterly*, 20/2, pp. 247-267.

Krashen, Stephen, D. (1984): *Writing Research, Theory and Applications*, Pergamon Institute of English, London.

Makin, D. y Kattán-Ibarra, J. (1979): *Se escribe así*. Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh.

Martins-Baltar, M. et al. (1979): *L'écrit et les écrits: problèmes de classe et considérations didactiques*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Raimes, A. (1983): *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press.

Tomlinson, B. (1983): "An approach to the teaching of continuous writing in ESL classes", *ELT Journal*, vol. 37/1, January 1983, pp. 7-15.

Zamel, V. (1983): "Teaching those missing links in writing", *ELT Journal*, vol. 37/1, January 1983, pp. 22-29.