

Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE

Roser Martínez Sánchez
Universidad Pompeu Fabra

Fecha de envío: 28 de noviembre de 2005

Roser Martínez trabaja como profesora de Gramática y Análisis del Discurso en la Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF donde también imparte diversos cursos de E/LE para los estudiantes Erasmus. Colabora con otras Universidades en materias como *Gramática Pedagógica* y *Metodología*; y es autora de diversos materiales para la enseñanza de conectores y matizadores en E/LE o la destreza escrita.

Resumen

El presente artículo es una aproximación reflexiva a lo que supone e implica la destreza escrita en el aula tanto para los profesores como para los estudiantes. Se aborda la distinción entre "expresión escrita" y "composición escrita", y se defiende la necesidad de equilibrar ambos modos de hacer en el aula para, poco a poco, conseguir de los estudiantes el máximo de eficacia con los textos escritos. Por último, se incide en la importancia de entretrejer necesidades, motivación, responsabilidad y "emociones".

Abstract

This article intends to be a reflective approximation to what "writing in the classroom" implies for both teachers and students. It tackles the difference between "controlled testing activities" and "creative or communicative writing"; it also defends the need to balance both perspectives in the classroom in order to make students more efficient as potential writers. Finally, it deals with the importance of liaising needs, motivation, responsibility, and "emotions".

Palabras clave

Composición, expresión escrita, eficacia comunicativa y motivación.

1. Introducción

Decir¹ que la destreza escrita es una tarea compleja y difícil no solo para el estudiante -por el esfuerzo cognitivo que implica- sino también para el docente, no supone gran novedad. Ciertamente, la existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos a los que se enfrenta diariamente el docente. De hecho, estas mismas "dificultades" lo han llevado con frecuencia a impartir la clase de español como lengua extranjera (E/LE de ahora en adelante) desde un enfoque didáctico con una fuerte base gramatical en el que la composición escrita apenas tiene cabida, salvo como tarea final recapitulativa de la lección o ámbitos correspondientes: la tan temida (y sufrida!) redacción o composición "para casa" (tarea a la que más que "composición" casi podríamos llamar "compóntelas como puedas").

2. Enfoques didácticos

La propuesta que presento para la didáctica de la destreza escrita en el aula de E/LE pasa por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos bien conocidos:

- el funcional-comunicativo y
- el enfoque procesual o por tareas.

En ambos, la cooperación entre los estudiantes no sólo es esencial para ayudarse entre sí en aspectos dudosos de gramática o léxico, sino que también propicia la generación de actitudes de aprendizaje positivas, ya que el trabajo en grupos favorece la tolerancia hacia los demás (en particular, con respecto a los diferentes ritmos y niveles de lengua) y ayuda a incrementar la necesaria capacidad de (auto)crítica. En realidad, y como quizá puede observarse, bajo esta propuesta subyace una diferencia básica en el tratamiento didáctico de la destreza escrita:

- la "expresión escrita", el escribir como actividad centrada en el producto (lo que J. Harmer llama "controlled testing activities") y
- la "composición escrita", el componer como actividad centrada en el proceso ("creative or communicative writing", *ibid.*).

Ambos procedimientos y tipos de actividades son complementarios en el aula, aunque responden a objetivos y necesidades diferentes por lo

¹ El presente artículo es una versión revisada del que aparece en el volumen *Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*, dentro de la Colección Aulas de Verano y publicado por el MEC y el Instituto Superior de Formación del Profesorado con el ISBN: 84-369-3844-5.

que la frecuencia de uso de unos y otros resulta más adecuada y útil en unos niveles de dominio de la lengua que en otros.

2.1. Cuestiones básicas

Tres son las preguntas básicas que desde nuestro punto de vista nos hemos de plantear:

- (a) ¿Escribir es una tarea poco interesante para los estudiantes?
- (b) ¿Qué importancia puede considerarse que tienen la expresión y la composición escrita en un aula de estudiantes principiantes, intermedios y avanzados? ¿mucho, bastante, poca, ninguna?
- (c) ¿Qué constituye el producto "evaluable" en una tarea escrita?

(a) Hablar sobre la incidencia del "interés" en el aprendizaje es siempre difícil pues son muchos los factores implicados (la edad, la motivación y la maduración cognitiva, entre otros²). Siguiendo a un ya clásico (Nunan, 1989) podemos diferenciar dos grupos de factores:

- aquellos relacionados con el propio alumno y
- aquellos otros relacionados con la tarea propuesta.

Con respecto a los primeros, cabe tener en cuenta:

- el grado de confianza que el estudiante tiene en su habilidad para escribir, tanto en su L1 como en E/LE (por ejemplo, "no sé qué decir" o "se me da fatal el español" serían muestras típicas de una falta de seguridad en sus propias estrategias y conocimientos del E/LE);
- las experiencias previas acumuladas (por ejemplo, la cantidad y sobre todo calidad del feedback recibido tras una tarea escrita incide directamente sobre la mayor o menor (des)motivación para seguir escribiendo); y por último
- la motivación por el aprendizaje del E/LE y la tarea escrita propuesta son esenciales; ambos aspectos suelen estar en relación directa con la cantidad y calidad de los conocimientos lingüísticos y socioculturales que el estudiante tiene.

Algunos factores relacionados específicamente con las actividades serían:

- la pertinencia de la tarea escrita; es decir, si el estudiante percibe con claridad la necesidad, el sentido y la finalidad de realizarla;
- la cantidad de ayuda necesaria para llevarla a cabo en una situación óptima y la ayuda real ofrecida por el profesor. Esta relación es importante para las exigencias deseables del producto final (en principio, a mayor grado de ayuda, mayor grado de exigencia o menor grado de permisibilidad en ciertos "errores");

² Puede verse al respecto: Oriol Guasch, 2000.

- el tiempo que se da para producir la tarea debe ser realista, por motivos obvios; y por último, y particularmente

- la complejidad cognitiva, textual y pragmática de la actividad pedida. La complejidad cognitiva depende de las estrategias y procesos mentales implicados (por ejemplo, no requiere ni el mismo esfuerzo ni los mismos mecanismos de cognición componer un resumen que exponer un punto de vista o responder por escrito a preguntas de comprensión de un texto). La complejidad textual está a su vez en relación directa con los diferentes tipos de textos (la "facilidad" de escribir un texto narrativo frente a otro expositivo-argumentativo, por ejemplo), y a su vez la complejidad pragmática estaría en relación estrecha con los llamados géneros textuales y el conocimiento del mundo (la relativa cercanía sobre cómo escribir un menú frente a una carta comercial, por ejemplo).

Cuando alguno de estos aspectos no se adecua, sobrepasa o es demasiado exigente para el estudiante se produce una pérdida de interés, de desmotivación. Esta desmotivación inicial puede verse agravada e incluso convertirse en frustración ante una corrección exhaustiva por parte del profesor (lo que podríamos llamar, el "síndrome de la hoja roja").

(b) Teniendo en cuenta lo dicho supra, probablemente todos estemos de acuerdo en que es muy importante trabajar en el aula con actividades del tipo "expresión escrita". La práctica de determinadas microestructuras funcionales, secuencias gramaticales y pragmático-discursivas más o menos complejas dependerá del nivel de dominio lingüístico del E/LE.

En cambio, la "composición escrita" es una tarea que necesita de una gran variedad de "útiles" de todo tipo, que sólo el incremento de dominio de la lengua irá permitiendo. Dicho de otro modo, la importancia de la composición escrita en niveles principiantes puede considerarse escasa; bastante importante en un nivel intermedio; y mucha, en niveles avanzados. Esto no significa que no puedan o deban realizarse composiciones en un aula de principiantes: depende de cómo se haga y de qué se le exija al estudiante. Es por eso por lo que, en general, sólo en los niveles intermedios y avanzados – una vez "dominadas" las necesidades básicas de comunicación oral y con suficientes recursos léxicos y sintácticos – los estudiantes se ven capacitados y motivados para poder componer con mayor soltura y frecuencia.

(c) Por último, desde nuestro punto de vista, un texto escrito es evaluable en relación con el grado de cualidades de “eficacia comunicativa” que presenta³. En otras palabras, el grado de:

- adecuación al tema, al destinatario y a la finalidad perseguida (habilidad de tipo retórico);
- coherencia, entendida como la expresión del sentido global y local del texto escrito (habilidad de tipo cognitivo);
- cohesión, es decir, correcta linearización (o textualización) desde el punto de vista de la gramática (conocimiento lingüístico);
- actitud hacia el escrito, entendida como (pre)disposición y responsabilidad hacia lo escrito y el modo de presentarlo (respeto a las buenas maneras, lo que podríamos llamar “cortesía textual”).

En esencia, y mutatis mutandis, el dominio del escribir pasa por la enseñanza y el aprendizaje de ciertas habilidades y estrategias cognitivas y lingüísticas del tipo: saber cómo reunir y seleccionar informaciones (el proceso de inventio); saber cómo estructurarlas por bloques semánticos y en su conjunto (el proceso de dispositio); saber cómo desarrollar las ideas de cada párrafo (el proceso de elocutio, de “escribir” realmente); y saber cómo revisar, valorar y presentar lo escrito (el proceso de actio).

3. Didáctica de la destreza escrita en el aula de E/LE

Estos principios generales ponen de manifiesto la imposibilidad de ofrecer a los estudiantes simples fórmulas para escribir bien, rápido y sin esfuerzo, y adecuadamente. De ahí, que su didáctica deba pasar por la graduación de actividades preparatorias (expresión escrita) que les permitan ir aumentando su capacidad y habilidad para escribir (composición escrita). Como señala Serafini (1994:16),

la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida.

Con todo, en general, los profesores priorizamos con frecuencia lo correcto (desde un punto de vista normativo) frente a lo adecuado

³ Esta eficacia comunicativa se corresponde, grosso modo, con lo que la Retórica clásica denominaba el “aptum”.



(desde un punto de vista textual, social ...) con lo que, de modo indirecto, dirigimos al estudiante a que centre su atención sobre cuestiones "superficiales" que con frecuencia no le dejan "ver el bosque", la globalidad de la tarea escrita. Globalidad necesaria que se activa en las tareas de composición y para las que es necesario el entrenamiento en estrategias más cognitivas que puramente lingüísticas.

Así pues, un seguimiento flexible de los dos enfoques didácticos mencionados al inicio permite realizar en el aula tareas de escritura semiguía, en mayor o menor medida, mediante actividades basadas en el uso de modelos textuales, en la exposición a secuencias contextualizadas de la lengua, etc. (método funcional-comunicativo); mientras que el enfoque procesual o por tareas, nos permite hacer hincapié en la composición "libre" (y los procesos cognitivos implicados) como resultado del trabajo conjunto y negociado de grupos de estudiantes.

Tanto las actividades semiguías como las más libres permiten al docente abordar la destreza escrita tomando como punto de partida cuestiones gramaticales y funcionales. Esta integración y alternancia de aspectos formales y sociales del E/LE conforma una sólida base operativa para la didáctica y el aprendizaje de estrategias de composición cooperativas en las que las actitudes de los estudiantes son una parte esencial para el desarrollo del escribir en el aula.

Por todo lo dicho hasta aquí, estamos muy de acuerdo con Flower (1997) cuando señala que las diferencias esenciales entre los escritores radican en tres aspectos:

1. el conocimiento que se tiene sobre el tema y sobre la lengua en cuestión;
2. la actitud hacia ambos; y
3. las necesidades personales y profesionales.

Si nos detenemos un poco en estos tres factores, observamos que el primer aspecto engloba esencialmente cuestiones de tipo gramatical, léxico y discursivo; cuestiones en las que el profesor sería el punto básico de responsabilidad de la enseñanza (es decir, profesor → estudiante). La segunda diferencia hace referencia a la disposición personal del estudiante; es decir, el punto básico de la responsabilidad del aprendizaje recaería ahora sobre el estudiante (estudiante → profesor). El último aspecto, a su vez, recoge el tema de la motivación, en el que ambos participantes del proceso de didáctica y aprendizaje están implicados: profesor ↔ estudiante.

Esto significa que la actividad "escritora" que se lleva a cabo en un aula de E/LE es una tarea a dos e implica tener en cuenta tres aspectos esenciales a la hora de estar en clase (ya sea delante, como



profesor; o sentado, como estudiante): responsabilidad, motivación y autonomía. En efecto, nadie aprende algo complejo (como es el caso de la destreza escrita) si no está dispuesto a ello y se responsabiliza de su parte; y algunas realidades de ciertas aulas (las de secundaria, por ejemplo) nos muestran aspectos como la violencia física, la pérdida de respeto hacia el Otro (profesor o compañero), una edad de cambios físicos y de maduración cognitiva importantes, etc. con los que el profesor debe batallar cada día antes de enfrentarse siquiera al “contenido” de la clase. Sin embargo, como señala Gardner (2000: 89),

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...) Y todos estos modelos [sc. cognitivistas] apuntan a una misma -y sencilla- verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones. Y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

4. Reflexiones

Con estas últimas reflexiones finales me gustaría también romper una lanza a favor del cada vez más difícil arte de enseñar: los profesores podemos enseñar (mejor o peor según el día, el curso, etc.), pero si los estudiantes no se responsabilizan de su aprender, aprenderán con mayor dificultad. Por usar una expresión muy actual, el profesor puede ejercer de “personal coaching”, pero es el estudiante quien debe querer aprender y estar dispuesto a ello con voluntad y esfuerzo. Como recordara Bioy Casares (Cross – della Paolera, 1988:38-39) a quienes comienzan a escribir,

Para escribir bien hay que escribir mucho, hay que pensar, hay que imaginar, hay que leer en voz alta lo que uno escribe, hay que acertar, hay que equivocarse, hay que corregir las equivocaciones (...) Nadie tiene recetas para escribir bien; podrá tenerlas para evitar determinados errores. En verdad no se puede acortar camino; por eso, la utilidad de cuanto ahora pueda decirles es relativa: siempre en la práctica es otra cosa.



Como todos sabemos por experiencia propia, escribir no es fácil (y aún menos en una lengua extranjera) pero sí puede ser divertido y emocionante si se valora el riesgo al escribir, el juego con los textos y la motivación de los contenidos. Y aunque es cierto que con frecuencia las actividades de destreza oral en la clase de E/LE son más frecuentes que las de la destreza escrita, practicar y componer en el aula son medios excelentes para la práctica de estrategias cognitivas, lingüísticas y sociopragmáticas, y no necesariamente difíciles, aburridas o solitarias!

Bibliografía

- Björk, L. & Blomstrand, I. (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Carabela, nº 46, *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cross, E. & F. della Paolera (eds.) (1988), *Adolfo Bioy Casares a la hora de escribir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Díaz, L. & R. Martínez (1999), *E de escribir*. Barcelona: Difusión.
- Díaz, L. & M. Aymerich (2003), *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Flower, L. (1997), "Writing for an audience", *Language awareness. Essays for College writers*. New York: St. Martin's Press.
- Gardner, H. (2000), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Guasch, Oriol (2000) "La expresión escrita" y "La enseñanza de la composición escrita", en Ruiz Bikandi, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*. Essex: Longman
- Martínez Sánchez, R. (2004, 2ª ed), *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C.U.P. (traducción al castellano: *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (1996) Cambridge: Madrid).
- Serafini, Mª T. (1994), *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, Gr. (coord.) (2001), *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.