

La expresión escrita en la escuela: cómo y por qué de la lengua escrita

Núria Vila

Si se efectuara una evaluación estricta al inicio del Ciclo Medio y otra al final, posiblemente constataríamos que los avances que se producen en la lengua escrita durante este período se deben básicamente a la maduración natural del niño, a conocimientos lingüísticos adquiridos a través de lecturas o al descubrimiento de materiales pertenecientes al medio donde se desenvuelve, pero pocas de estas adquisiciones que le permiten mejorar su competencia productora obedecen a un trabajo sistemático efectuado en la escuela. O sea que, un alumno de 5º curso estructura y planifica mucho mejor un relato que uno de 3º, porque durante estos cursos ha leído o ha oído muchos y ha captado de forma intuitiva las características literarias de una narración., pero no porque en la escuela haya trabajado conceptos como la progresión del discurso, la coherencia, la cohesión, el papel del diálogo o los usos lingüísticos adecuados para cada situación.

Con esta afirmación queremos poner de manifiesto una carencia escolar que, de ser subsanada, mejoraría notablemente el rendimiento del alumno en este aspecto concreto de la enseñanza. Además, el problema se agrava cuando nos damos cuenta de que un sector de los alumnos no son capaces de hacer estas adquisiciones por si solos, a partir de la percepción que tienen de la lengua escrita o, lo que es mucho peor, las adquisiciones que hacen son erróneas o muy parciales.

Y no es que en la escuela no se escriba. Según algunos autores, un 75% del tiempo que el niño permanece en ella lo ocupa en algún tipo de actividad donde interviene la escritura en alguna de sus facetas. Pero muy a menudo estas actividades adolecen de una planificación imprescindible para que el rendimiento sea efectivo.

Uno de los principales objetivos que debemos proponernos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua es la introducción en el curriculum de determinados contenidos lingüísticos y textuales que permitan al alumno desarrollar estrategias y habilidades propias de la escritura y que deberían de aprenderse como se aprenden otras habilidades, técnicas o recursos relacionados con otras materias.

Así, para llegar a construir correctamente un relato, hay que tener nociones de lo que es un esquema narrativo, del papel de la descripción de personajes, de espacios o de objetos, de las funciones de los personajes y de sus relaciones, etc.; para enfocar con precisión una exposición sobre un tema habrá que introducir a los alumnos en cuestiones como la construcción de un esquema previo, la selección y planificación de la información, el uso adecuado del registro, el orden en la exposición, la utilización de determinados conectores, o la cita correcta de la bibliografía.

El conjunto de estas habilidades y conceptos, imprescindibles para un buen dominio de la lengua escrita, precisan de una organización progresiva de acuerdo con las dificultades que conllevan.

Además, gran parte de estas habilidades habrá que tratarlas en una progresión circular, de forma que una noción introducida en 3º, por ejemplo, se encuentre nuevamente en el programa de 5º y posteriormente en el de 7º o 8º, a la vez que se van incorporando nuevos contenidos.

Es obvio que la adquisición de cualquier concepto, de cualquier técnica o de cualquier estrategia es siempre un campo abierto que no finaliza y su aprendizaje variará substancialmente de un alumno a otro porque, como ya hemos dicho antes y igual que lo sucede con la mayoría de aspectos de la educación, va más allá del ámbito estrictamente escolar.

Un buen lector, una persona interesada por la ciencia, un aficionado a la poesía desarrollará estrategias que le permitan salir airoso en el campo escogido.

Pero la función de la escuela es asegurar unos mínimos para el conjunto de los alumnos, y son precisamente estos mínimos los que a menudo no se cumplen al final de la escolaridad obligatoria y a menudo ni al final de la educación secundaria.

Nuestra experiencia en el campo universitario de formación de maestros nos confirma esta hipótesis. La mayoría de nuestros alumnos, futuros maestros, tienen auténticas dificultades desde casi todos los puntos de vista para confeccionar un texto.

Una propuesta para la escuela

Una pregunta que nos formulamos a menudo es por que los alumnos que llegan al final de la EGB presentan tantas carencias en lo referente a la lengua escrita, a pesar de los esfuerzos que, con mayor o menor fortuna, la escuela dedica al tema.

Creemos que la respuesta estriba en la metodología empleada, en la falta de sistematización y en el desconocimiento que a menudo tiene el maestro de los constituyentes del texto. Ya hemos dicho que para llegar a un buen dominio de la lengua escrita es imprescindible conocer la naturaleza y los componentes del texto en toda su extensión.

Desde hace algunos años tanto la escuela desde su práctica cotidiana, como los teóricos de la lingüística aplicada empiezan a cuestionarse la función del llamado «texto libre» de inspiración frenetiana, que nace en un contexto específico muy alejado de lo que es la realidad escolar actual, y que en la actualidad se ha convertido en la mayoría de los casos en una redacción semanal rutinaria, y se plantean la necesidad de ampliar esta práctica educativa hacia otros campos de la escritura.

Al amparo de las aportaciones teóricas aparecidas durante los últimos años sobre tipologías textuales (Adam, Bronckart, Vanoye_) y de acuerdo con las distintas funciones del lenguaje (Jakobson, Halliday), se empiezan a elaborar modelos de enseñanza que pretenden contemplar el amplio abanico que constituye la realidad de la lengua escrita, vista básicamente desde la óptica de la comunicación..

Para llevar a término nuestra propuesta de aplicación escolar hemos partido de una clasificación textual que concibe el texto como una compleja ordenación de las unidades lingüísticas. Nos referimos a la clasificación de Adam, que, en su artículo *Quel types de textes?*, recoge la establecida anteriormente por Werlich. Este último, basándose en los procesos cognitivos característicos o dominantes, distingue cinco tipologías textuales:

1. *Texto descriptivo: organización espacial*

Comprende textos que describen o definen un concepto, con una organización interna que responde al esquema de: palabra de entrada o denominación → definición → expansión
Se incluyen aquí definiciones de diccionario, de enciclopedia y todo tipo de definiciones.

2. *Texto narrativo: desarrollo temporal*

Comprende textos que relatan hechos y sucesos. Se desarrollan a través del espacio y del tiempo y sus partes son fácilmente identificables:
situación inicial → complicación → desenlace
Novelas, relatos, cuentos, historias gráficas, entre otros, forman parte de esta tipología, una de las más desarrolladas en la escuela.

3. *Texto explicativo: análisis y síntesis de representaciones conceptuales*

Es el texto científico y didáctico por excelencia. Su estructura es piramidal: de lo más general a lo más específico, y es el discurso habitual en la escuela, en las explicaciones del maestro, en la confección de dossiers, en los libros de texto_

4. *Texto argumentativo: toma de posición*

Comprende los textos en los que se pretende demostrar o argumentar una tesis. Consisten en una premisa, las explicaciones de los argumentos y las conclusiones.
En el aula, es el discurso de las asambleas y también el que utiliza el alumno cuando opina sobre un libro que ha leído o una película que ha visto.

5. *Texto instructivo: incitación a la acción*

Los textos instructivos incitan o inducen a la actuación. Una de sus principales características estructurales es la ordenación cronológica de todos los pasos a seguir, ordenación imprescindible en la mayoría de casos, como en una receta de cocina, en las instrucciones para poner en marcha un aparato, o en las reglas de un juego, por ejemplo.
Adam amplía esta clasificación con tres tipos más:

6. *Texto predictivo: predicción de lo que va a suceder*

En los textos predictivos se formulan hipótesis de futuro. Quizás el texto predictivo por excelencia sea el boletín meteorológico, pero también encontramos predicción en determinadas crónicas periodísticas, en los horóscopos...

7. Texto conversacional: conversación desde todos los puntos de vista

Comprende aquellos textos que suponen diálogo, como las entrevistas, el teatro o la conversación, en general. Su estructura gráfica es muy concreta y aparece con frecuencia en los textos narrativos. A menudo hace un uso coloquial del lenguaje, y hay una presencia frecuente de preguntas, excusas, agradecimientos, etc.

8. Texto retórico: creación poética y juego lingüístico

El texto retórico es el de la creación literaria, el del juego lingüístico: poesía, prosa poética, canciones, refranes. Los aspectos formales, como los efectos fónicos, sintácticos o gráficos, tienen ahí una especial importancia y van estrechamente relacionados con el contenido.

Una vez definido el marco teórico hay que concretar las características lingüísticas y textuales de cada uno de estos modelos a fin de poder compartimentar sus dificultades, establecer una graduación que permita dosificarlas de acuerdo con las características de cada nivel y así tratarlas primero separadamente y posteriormente en su conjunto.

A título de ejemplo y enlazando con alguno de los ejercicios que presentaremos posteriormente, explicitamos a continuación las características más relevantes del texto explicativo que deberían tenerse en cuenta a lo largo de la EGB:

Función: · informativa, explicativa, didáctica

Uso escolar: · habitual en todas las materias

Características lingüísticas:

- léxico preciso
- sintaxis clara y concreta
- ausencia de usos retóricos
- uso de conectores del tipo: porque, ya que, así pues, de forma que, por lo tanto
- puntuación estricta

Características textuales:

- orden piramidal en la exposición: de más general a más específico
- subdivisión en subtemas que configuran el tema principal
- consideraciones o conclusiones
- aparición frecuente de gráficos, esquemas, subrayados u otros recursos destinados a la clarificación o ejemplificación de conceptos

Una vez desmenuzados y acotados los elementos lingüísticos y textuales que configuran cualquier tipología textual (contenidos), estamos en condiciones de determinar cuales de ellos permiten un trabajo sistemático durante la EGB (selección de los contenidos), que técnicas y estrategias orientadas a la adquisición de los contenidos pretendemos desarrollar (procedimientos), y en que momento y orden (secuenciación) debemos actuar (actividades de aprendizaje) para que se cumplan los objetivos didácticos establecidos.

Y es en muchas de estas actividades de aprendizaje que el uso del ordenador nos puede ser de gran ayuda, ya sea por la amplia gama de posibilidades que ofrece (programación de actividades cerradas o semicerradas, utilización del editor de textos, confección de gráficos, intercambio de información), ya sea por el entusiasmo que despierta en los alumnos de todas las edades.

El ordenador en el aula

Contrariamente a lo pudiera parecer, el uso del ordenador, tal como lo proponemos, cumple perfectamente los objetivos de cualquier programa educativo: convierte a los alumnos en personajes activos, autónomos, curiosos, les despierta la capacidad de investigación, les da seguridad, los obliga a ser lógicos y ordenados, facilita el intercambio de opiniones entre ellos. Es, en definitiva, un estímulo desde todos los puntos de vista.

El programa que hemos utilizado para la elaboración de las actividades de aprendizaje que presentamos es Hypercard, de Macintosh, que tiene su equivalente en el Hypertext, apto para los aparatos compatibles.

Este tipo de programas constituyen un nuevo concepto en el mundo de la informática porque permiten una lectura tridimensional: el texto o la información puede moverse de izquierda a derecha, de arriba a abajo, hacia adelante o hacia atrás. Asimismo el usuario dispone simultáneamente de información múltiple, que previamente se habrá procesado, ya sea en forma de texto, ya sea con otras presentaciones: gráficos, dibujos, esquemas, etc.

Otra ventaja es la facilidad de programación que, hasta cierto punto, ofrecen estos sistemas. Hypercard, o en su lugar Hypertext, disponen de una sintaxis bastante simple que permite la creación de múltiples ejercicios de características mucho más dúctiles que los de otros sistemas.

Estas características hacen, pues, de Hipercard o de Hipertext unos programas ideales para introducir a los alumnos en algunos de los procedimientos orientados hacia la adquisición de técnicas textuales diversas.

Concreción de las propuestas

La elaboración correcta de un texto de cualquiera de las tipologías antes citadas, conlleva el dominio de una serie de habilidades, estrategias, técnicas, etc., o sea el dominio de unos procedimientos que deben trabajarse previa o paralelamente a la realización de este texto, de acuerdo con las premisas establecidas anteriormente y según las características de cada uno de ellos.

En estos procedimientos distinguimos los que van encaminados a la aprehensión de los componentes estrictamente textuales y los encaminados a la adquisición de habilidades lingüísticas. Esta dicotomía no es divergente sino convergente, ya que, como es lógico, ambos aspectos se interrelacionan continuamente en la lengua escrita.

Las operaciones que se realizan antes y durante la elaboración de un texto y que deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita son:

1. *La configuración del marco referencial.* Lo constituyen los parámetros que controlan inicialmente la producción de un texto: objetivo, destinatario, espacio, tiempo.

2. *El proceso de planificación.* Es el conjunto de operaciones que proporcionan la cobertura lingüística y determinan las distintas fases de producción.

3. *La textualización.* Es el proceso de redacción, que incluye operaciones de cohesión (equilibrio entre la continuidad y la progresión), de conexión (enlace y segmentación de las frases) y de modalización (relativización de las unidades de contenido en relación con los parámetros de interacción social).

Las dos últimas operaciones generan en la práctica múltiples actividades de aprendizaje que inciden en aspectos concretos del texto (la coherencia, la cohesión, la estructura narrativa) concebidas para ser aplicadas antes de pasar a una fase de producción libre del alumno y encaminadas a dotarlo de recursos suficientes para aumentar su competencia lingüística en lo que a la lengua escrita se refiere. Hemos seleccionado las más adecuadas para su realización a través del ordenador.

Algunos ejemplos son:

* La coherencia

· Producción de textos a partir de elementos escogidos al hazar: determinantes, sustantivos, verbos, situaciones temporales, conectores. Se exige coherencia argumental y lingüística.

· Permutaciones de elementos dentro de un texto. Consiste en desplazar de su lugar sustantivos, verbos, adjetivos_ y permutarlos entre ellos. El resultado es un texto significativamente surrealista, pero obliga a mantener determina coherencia sintáctica y morfológica.

· El resumen a partir de unos parámetros dados, como puede ser, por ejemplo, el número de palabras. Esta actividad exige gran capacidad de síntesis porque en ningún momento el texto puede perder su sentido estricto.

· El texto combinable de Queneau-, que permite diversas posibilidades de construcción de un texto, y que ha dado lugar actualmente a multitud de libros de literatura infantil dónde el niño escoje el camino que debe tomar la aventura.

· Argumento con distintas opciones: diversos personajes y diversas situaciones que se mantienen a lo largo del texto. El alumno selecciona cada frase de acuerdo con el protagonista elegido. Veremos una aplicación de esta propuesta para ordenador.

* La cohesión

· Reescribir y completar un texto a partir de un esquema establecido previamente donde se fijan determinados elementos del relato o de la exposición y se obvían otros.

* Los parámetros iniciales

· Proponer enunciados o esquemas narrativos dónde se determinen los personajes, las circunstancias de lugar o tiempo, o el ritmo de la acción. Estas exigencias determinan la utilización de aspectos como la persona gramatical, el tiempo verbal, la incorporación de descripciones o la utilización del diálogo, entre otros.

* La planificación

· En textos explicativos, definir estrategias para obtener y planificar posteriormente la información. Este es un ejercicio ideal para realizar a través del ordenador como veremos en los ejemplos adjuntos.

· En textos descriptivos, según la terminología de Adam, escribir a partir de esquemas conceptuales o de fichas técnicas, de manera que la información que recibe el alumno está ya estructurada correctamente.

Otro gran bloque serían las actividades más abiertas o referidas básicamente a aspectos estilísticos, como la imitación, el plagio o la manipulación en el sentido de supresión, expansión o retoque de textos de un autor conocido, la confección de un texto a base de la adaptación de fragmentos de textos diversos, o también el collage, o sea la utilización de distintos lenguajes en un mismo texto. Todas ellas incidirían básicamente en los procesos de textualización.

Bibliografía

- Adam, J.M. (1984) *Le récit* Que sais-je?. Paris Presses Universitaires de France.
- Adam, J.M. (1985) Quel types de textes? Le français dans le monde 192 artículo.
- Bernardez, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Brassart, D. (et al) (1986) Typologie des textes et des discours. Repères 69 artículo.
- Bronckart, J.P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Bronckart, J.P. et coll. (1985) *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel/Paris. Delachaux et Niestlé.
- Cassany, Daniel (1987) *Descriure escriure*. Biblioteca Universal. Barcelona. Empúries.
- Classes de textes/Textes en classe. Le Français aujourd'hui 79.
- Coromina, E. (1984) *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic. Eumo.
- Coromina, E. (1984) *Tècniques d'escriptura*. Barcelona. Teide
- Dolz, Joaquim (1989) «L'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text». Suport per a l'ensenyament del català. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Duchesne, A., Leguay, T. (1987) *Petite fabrique de littérature*. Magnard.
- Fayol, M. (1985) *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive* Neuchâtel/Paris. Delachaux & Niestlé.
- Guibbert, P., Verdelhan, M. (1980) *Écrire et rédiger à l'école*. Science et éducation. Paris.
- Jakobson, R. (1975) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Seix Barral.
- Jolibert, J. (Cor) (1987) *Former des enfants producteurs des textes*. Paris. Hachette.
- Lasserre, A., Gilles, S. (1989) *Les outils dédiés à la création de didacticiels*. Paris. Ophrys.
- Noguerol, Artur (1988) «Models i funcions del text escrit». *Perspectiva Escolar* 129.
- Oulipo (1981) *Atlas de littérature potentielle*. Idées. Paris, Gallimard.
- Reichler-Béguelin, M.J. (1988) *Écrire en français*. Techniques et Méthodes Pédagogiques. Neuchâtel/Paris. Delachaux & Niestlé.
- Vigotski, L. S. (1972) «La creazione letteraria nell'età scolare», dins *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Editori Reuniti (Traducido al castellano en *Infancia y Aprendizaje* 27/28, 1984, pp. 115/116).
- Vila, Núria (1987) *Tècniques d'Expressió Escrita. Cicles Inicial i Mitjà*. Dossiers Rosa Sensat 36. Barcelona. AAPSA/Rosa Sensat.
- Vila, Núria (1990) *La diversitat de la llengua escrita: usos y funcions*. Dossiers Rosa Sensat 42. Barcelona. AAPSA/Rosa Sensat.
- Yaguello, Marina (1981) *Alicia en el país del lenguaje*. Madrid, Mascarón.