

## El criterio discursivo en la enseñanza de la escritura

Prof. Silvia Cecilia Enríquez  
silviacenriquez@gmail.com

*Las nociones de lingüística, especialmente las de análisis del discurso que los profesores de lenguas adquieren durante sus estudios, no deben ser sólo telón de fondo de su enseñanza, sino que deben ser transmitidas a los alumnos en la medida y del modo que resulten necesarios para que el aprendizaje de la lengua resulte más efectivo. Este trabajo analiza un posible modo de llevar esto a la práctica en la enseñanza de la escritura, pasando lista a una serie de nociones que conforman un criterio discursivo que proponemos como objetivo de la enseñanza, dado que facilita la comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos de los componentes textuales y mecanismos que se ponen en juego a la hora de escribir. Se analizan también ejemplos de errores cometidos por alumnos de nivel avanzado que no han adquirido este criterio, en busca de posibles soluciones.*

Lograr que nuestros alumnos escriban lo suficiente para que aprendan a expresarse adecuadamente por escrito en inglés puede ser una tarea muy fructífera, pero también a veces desalentadora. Muchos alumnos tienden a decir que “no les gusta” escribir, o que les resulta muy difícil. Cada docente desarrolla estrategias que le ayudan a motivar al alumno, y entre ellas seguramente se cuenta alguna explicación de la importancia de esta habilidad. Más importante que esto es, sin embargo, determinar qué conocimientos y destrezas deben adquirir los alumnos para que este trabajo se facilite, y desaparezca el sentimiento de que escribir bien en inglés es una tarea superior a sus fuerzas o alejada de sus intereses.

Creemos que hay algunas nociones de análisis del discurso que deben ser el telón de fondo de un aprendizaje no traumático de la escritura. Este trabajo es un intento de enumerar algunas de esas nociones, justificando su importancia a través de una mirada general al aprendizaje del proceso de la escritura en las clases de inglés, sobre todo desde el punto de vista de los resultados observables en alumnos del nivel avanzado. En concreto, se analizará con este fin un texto escrito por un alumno de la materia “Lengua Inglesa III” del Profesorado y Traductorado de inglés de la Facultad de Humanidades de la UNLP. Se incorporan también a este trabajo algunos apuntes internos escritos para la cátedra con el propósito de intentar solucionar problemas de escritura. El carácter de estos apuntes queda resumido en su subtítulo: “Sugerencias para lograr que los alumnos odien un poco menos la tarea de escribir”.

### Marco teórico

Nos apoyaremos fundamentalmente en el análisis de Michael Hoey sobre las características del discurso escrito. Necesitaremos sobre todo prestar atención a su descripción de qué es lo

que da unidad al discurso. Para explicarlo, hace uso de la definición de E. Winter de *clause relations*:

“A clause relation is the cognitive process whereby we interpret the meaning of a sentence or group of sentences in the light of its adjoining sentence or group of sentences. (Winter, 1971 and elsewhere)”. (Hoey, 1983: 18).

Hoey afirma más adelante que “es posible adaptar” esta definición, para incluir al emisor:

“A clause relation is also the cognitive process whereby the choices we make from grammar, lexis and intonation in the creation of a sentence or group of sentences are made in the light of its adjoining sentence or group of sentences.” (Hoey, 1983:19)

Estas definiciones significan, como explica Hoey, que el discurso, y el discurso escrito en nuestro caso, tiene una unidad, una organicidad que proviene de las relaciones que sus partes tienen entre sí, y no sólo a nivel semántico, ya que “*all systems for signalling relations are rooted in the grammar of the clause*” (Hoey, 1983:18). Es decir, elegimos los términos que utilizamos para expresar una idea en función de las demás ideas ya expresadas en ese mismo texto. En otras palabras, existe una relación muy estrecha entre el sentido de la totalidad del texto y las palabras que se usan para expresarlo.

Es importante notar que estas definiciones incluyen la mención del emisor y el receptor, ambos rasgos del contexto en el que se produce el discurso. En una obra posterior Hoey afirma: “*Text can be defined as the visible evidence of a reasonably self-contained purposeful interaction between one or more writers and one or more readers...*” (Hoey, 2001:11). Abundan en estos conceptos, como vemos, las referencias a la realidad: se trata de una persona concreta expresando sus ideas en sus propias palabras, con el fin de comunicarlas a un tipo de receptor también concreto, en cuanto ya previsto en alguna medida.

## Qué enseñar

Reuniendo todos estos rasgos podemos decir, por lo tanto, que al escribir un texto se establecen en la mente del escritor una serie de relaciones conceptuales ancladas en la lengua con la cual se las expresa, y que se plasman en un discurso a través del cual ese escritor interactúa con sus lectores. Lo que este trabajo postula como idea central es que es precisamente este proceso el que debemos enseñar a nuestros alumnos. Para ello, será necesario ayudarlos a comprender cuáles son las características del discurso escrito. Es de capital importancia que el alumno aprenda a escribir sobre la realidad, de un modo realista, que le sea útil en su futura vida social, académica o profesional. Las lenguas se enseñan para ser usadas en la vida real, y esto también se debe recordar siempre que se pida a los alumnos un trabajo de escritura.

Puede parecer complejo, pero como veremos no lo es tanto si se tiene en cuenta otra afirmación de Hoey que dice, apoyándose en Winter: *"There is a 'consensus' about discourse organisation which includes the ability to identify organisational breaks in a discourse."* (1983:15) Es decir, contamos con los conocimientos sobre organización textual que los alumnos ya adquirieron en su lengua materna.

Sin embargo, la elección del modo en que se enseñe a construir un texto es de capital importancia, para que el aprendizaje resulte eficaz y se eviten los sentimientos de frustración y las dificultades debidas a la falta de comprensión del proceso y sus implicaciones.

Se debería tener en cuenta, en primer lugar, que tradicionalmente muchos libros de texto (tal vez más en el pasado que en el presente, pero los modos de aprendizaje del pasado perduran durante décadas en la práctica de los profesores que estudiaron con ellos) dan por sentado que el alumno va a ser capaz de escribir un tipo de texto sólo porque lo ha leído antes, y en consecuencia las actividades de escritura se reducen a mostrar un tipo textual y luego asignar al alumno la tarea de escribir otro texto del mismo tipo, con poca o ninguna descripción de sus características. Es en alguna medida cierto, según la noción de consenso de Winter, que el alumno puede tener una noción previa de las características de algunos tipos textuales, pero en general ésta será sólo intuitiva. Por ello, es necesario en cada caso describir el tipo textual, y explicar qué función cumple en la realidad y cuál es su estructura, además del tipo de contenido que le es propio, para que el alumno pueda reproducir lo que inconscientemente ha incorporado a través de la lectura.

Ahora bien: debemos tomar ciertos recaudos a la hora de enseñar estos contenidos. Cuando los libros de texto, especialmente a partir del

nivel intermedio, incluyen la enseñanza de la escritura de modo explícito, es común que den una serie de instrucciones sobre qué pasos seguir para construir un texto cohesivo y coherente. Estas instrucciones varían desde indicaciones sobre cómo estructurar un párrafo o qué información incluir en cada uno hasta qué conectores usar para asegurar que quede clara la relación entre las ideas.

Además de la obvia necesidad de garantizar que todos los alumnos sean capaces de redactar de un modo adecuado, probablemente la principal razón por la cual, a mi modo de ver, se incluye este tipo de instrucciones (que ciertamente son útiles y necesarias en algunos casos), es que estos libros están destinados a estudiantes de cualquier lugar del mundo, cualquiera sea su lengua materna. Probablemente los alumnos hablantes de algunas lenguas necesitarán adquirir una serie de conocimientos sobre la escritura de textos en inglés que los hablantes de otras ya habrán incorporado a través de su propia lengua. De un modo puramente intuitivo y basado en mi propio aprendizaje, me atrevería a asegurar que la escritura en español presenta grandes similitudes con la del inglés, de las cuales nos interesa analizar las que se producen a nivel de la organización general de los textos, y el uso de los conectores. Nos referiremos a ellos por separado y en detalle, ya que según el modo en que se encaren estos temas se puede facilitar o por el contrario complicar la tarea de los alumnos.

En cuanto a la estructura de un texto, no parece haber apreciables diferencias básicas entre el modo en que se construye un texto en inglés y en español, sobre todo para los fines prácticos de un hablante común, lo cual sería el caso de la generalidad de los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto significa que para un hablante de español que ya haya aprendido a redactar en su idioma será innecesario practicar la estructura de un texto en inglés como si ésta fuera una novedad, tal como en ocasiones se plantea en los libros de texto que incluyen explicaciones de cómo escribir. Dicho de otro modo, no podemos dejar de lado los conocimientos ya adquiridos por nuestros alumnos y actuar como si fuera necesario enseñarles los principios elementales (por ejemplo, a estructurar un párrafo), por lo menos si no hemos comprobado que así es. Este modo de enseñar a escribir da como resultado, cuando sucede, la paradoja de que el alumno escribe con gran esfuerzo, siguiendo las reglas, un texto que en realidad es perfectamente capaz de producir de un modo mucho más natural y, en consecuencia, más eficaz, porque ya aprendió a hacerlo en su lengua materna.

En cuanto a los conectores, desde luego es necesario que los conozcan y sepan utilizarlos,

pero no se debe olvidar enseñar que *no son necesarios* para que un texto resulte coherente o cohesivo, sino que son sólo un posible modo de conectar ideas, pero no el único. Por eso no resulta razonable enseñar a estructurar un texto sólo a través de ellos.

De esto se desprende que el procedimiento necesario será comprobar si los alumnos ya han adquirido estos conocimientos en su lengua materna, antes de decidir si es necesario enseñarlos, y en qué medida. Un modo práctico de hacerlo, que he probado en clase y me ha dado buenos resultados, podría ser explicar los principios teóricos y luego hacer que los alumnos analicen su propia producción escrita para averiguar si ya utilizan estas técnicas. Por ejemplo, pueden buscar *topic sentences* en sus propios párrafos, para descubrir si las utilizan habitualmente, y en qué posición suelen escribirlas. También se les puede pedir que presten atención a la medida en que sus textos son comprendidos habitualmente por quien los lee. Si tal como escriben ya han logrado ser coherentes, el hecho de aprender a utilizar un conector no puede significar que deban comenzar a utilizarlo habitualmente para redactar bien. De este modo, descubrirán que en muchos casos ya son capaces de hacer lo que esas reglas describen, lo cual los ayudará a comprenderlas mejor y a constatar que ya no deben preocuparse por ellas, ya que son capaces de aplicarlas sin siquiera pensarlo. Sí podrán aprender, en todo caso, a mejorar su expresión a través del aprendizaje de nuevo vocabulario o nuevas estructuras, pero sin dejar de tomar como punto de partida lo ya adquirido con anterioridad.

Desde luego, es posible que los alumnos no sepan redactar correctamente, y necesiten estas instrucciones como punto de partida. En ese caso, es especialmente importante enseñar de modo explícito que estas instrucciones *de ninguna manera representan reglas que deben cumplirse obligatoriamente*, sino una descripción de lo que *habitualmente*, pero no necesariamente, hacen los hablantes nativos, y que su empleo facilita la tarea de escribir y de comprender lo que se lee. También es imprescindible explicar que esas instrucciones representan solamente unas técnicas básicas que pronto deben ser superadas a través de la adquisición de nuevos recursos que les permitan expresar sus ideas cada vez con mayor claridad.

Este trabajo debe venir acompañado, siempre que sea posible, de la observación de la producción escrita de otros, ya que no hay mejor modo de comprender cabalmente una descripción teórica que ver qué uso concreto han hecho otros escritores de ese tipo textual, de qué manera han explotado sus posibilidades y qué recursos han utilizado para tal fin. Esto es especialmente im-

portante cuando se trata de tipos de texto poco o nada conocidos para los alumnos. Por ejemplo, podemos lograr resultados bastante buenos pidiendo a alumnos de First Certificate que escriban una narración sin darles demasiadas indicaciones, dada la vasta experiencia que la mayoría de los hablantes adquirimos, especialmente tal vez en la niñez, sobre el género narrativo, pero sería imposible pedirles que escriban un informe, tal como lo requiere el examen de la Universidad de Cambridge, sin analizar antes más de un informe concreto del tipo solicitado para ese examen, dado que la edad de los alumnos (en general entre los 15 y 20 años) hace que no hayan tenido, en la mayoría de los casos, ningún contacto con este tipo textual. También es difícil, en mi experiencia, que los alumnos de tercer año del Profesorado o el Traductorado de inglés comprendan qué es un ensayo (un tipo textual cuyas características, probablemente, la mayoría de los lectores dirían ignorar). Por ello, luego de una descripción teórica suelo pedir a los alumnos la lectura de una serie de ensayos con diversas características, con el fin de analizarlos en clase y ayudarlos a observar la variedad de posibilidades y recursos que ofrecen, y que luego podrán trasladar a su producción cuando llegue para ellos el momento de escribirlos.

En estos casos, es necesario *tener en cuenta el contexto* (haciendo tal vez algún abuso del sentido de esta expresión) del escritor, en el sentido de considerar las circunstancias en las que escribe. Si el contexto, en términos de conocimiento del tipo textual, no existe o es incompleto, deberemos crearlo o ampliarlo, y sólo luego podremos pedir tareas de escritura que garanticen la producción de textos *reales*, en cuanto satisfagan los requisitos que ese tipo textual debe cumplir fuera de la situación de clase. En este sentido, probablemente no se debería pedir la escritura de un informe a un alumno de 15 años, pero si no se puede evitar hacerlo, por lo menos debemos recordar las circunstancias del alumno a la hora de enseñarlo. Los conocimientos que deben adquirir para comprender la situación (por ejemplo en qué tipo de circunstancias alguien escribe un informe) deben verse como las herramientas que les permitirán usar la escritura de la lengua meta como un instrumento real de comunicación, en las situaciones, precisamente, reales, en las que cada alumno use la lengua.

Afirmar lo anteriormente dicho es afirmar que no se puede enseñar a escribir como instrumento "para practicar inglés". Las lenguas se enseñan para comunicarse en la vida real, y en consecuencia se debe enseñar a escribir para la vida, para situaciones reales, porque de lo contrario ni siquiera es posible *practicar inglés* bien: quien tiene la necesidad de comunicar un contenido concreto en una situación concreta debe aprender, si todavía no lo sabe, la lengua y los modos

de expresión necesarios para transmitir sus ideas con precisión. Quien, en cambio, está solamente *practicando inglés*, tal vez eche mano de lo que ya sabe de la lengua, repitiendo lo que ya era capaz de decir sin mayores esfuerzos. Una tarea de escritura encarada de ese modo, en consecuencia, no dejará ninguna enseñanza.

Es fundamental hacer hincapié en este concepto: si bien es importante saber cómo organizar un texto, nunca debemos dejar de recordar a los alumnos que la razón por la que escribimos es lo que tenemos que comunicar, la idea, e ideas y expresión tienen una relación tal que no se las puede pensar por separado: las ideas tienen una organicidad que sólo se puede reflejar con palabras ad hoc, las más adecuadas que el escritor pueda encontrar para transmitir lo mejor posible lo que ha pensado. Por lo tanto, no es posible usar una forma pre armada que se llena cada vez de un contenido que le es ajeno. De hecho, aprender a expresar nuestras ideas no puede ser tan difícil, porque pensamos con el lenguaje, y eso significa que ya tenemos las palabras para decir lo que pensamos: se dice con las palabras con las que lo pensamos.

En este sentido, es común que se nos presente una dificultad: muchos alumnos afirman que “no tienen ideas” suficientemente buenas para el trabajo que se les solicita, aun cuando el docente haya seleccionado temas adecuados al nivel de conocimientos y la edad de los alumnos. En general, al indagar sobre el tema en una conversación personal con el alumno, se descubre que considera que sus opiniones o conclusiones carecen de la solidez o importancia necesarias para ser escritas, y prefiere repetir ideas ajenas por considerarlas mejores que las propias. Sin embargo, el docente puede notar, en muchos casos, que las ideas que el alumno descartó son suficientemente razonables, y que lo único necesario es enseñarle a descubrir y valorar sus propias ideas, y a desarrollarlas con mayor profundidad.

Una última reflexión: lo anteriormente dicho no se aplica de igual modo a los cursos iniciales que al nivel avanzado, pero consideramos que debe ser visto como un objetivo último, y el único modo de lograrlo es tender a él desde los primeros años de enseñanza. La tarea de escribir tiene significado en todos los casos en la vida real, y si se torna artificial en la clase de lengua, no estaremos enseñando a comunicar en todo el sentido de la palabra.

### Algunos apuntes desde la práctica

El que sigue es un texto escrito como trabajo práctico por un alumno de Lengua Inglesa III, que no fue aprobado debido a una serie de razones que veremos en su análisis, y que claramente no

lo hacen aceptable en el nivel avanzado. Incluimos también la consigna a la que debía responder:

Choose one of the following questions and write about it an essay of at least 300 words. Give your essay a title.

In your opinion, and according to what you have read in the assigned texts, what skills, and what kind of knowledge, do writers need to write a good academic text? Why is each of them important?

#### WHAT MAKES A GOOD PIECE OF WRITING?

*In my opinion*, a good piece of writing needs to have many characteristics. *First of all*, the writer should know well the subject they are talking about so that to show confidence to the reader.

*Secondly*, the writer needs to be clear with the main ideas and the sub-ideas or examples. *This means that* the piece of writing needs to be well-structured.

*Thirdly*, the writing should be cohesive and coherent. These are features of discourse, in the sense that a good piece of writing is not a group of isolated sentences but interrelated and interdependent ones.

*At last*, the writer needs to have the reader in mind. *This is to say that* writers should be aware of the limitations or expectations of the readers.

*To make a final conclusion*, knowledge of the topic, clear ideas, coherence and cohesion, and the expected reader are the most important characteristics that the writer should bear in mind when writing. *And*, of course, grammatical accuracy and a well structured piece of writing are *also essential*.

Este es un ejemplo del modo en que un alumno puede creer que debe escribir siguiendo las instrucciones sobre cómo estructurar un texto aprendidas en etapas anteriores. La evaluación que haremos de las limitaciones de este texto se basan en la observación hecha en clase, y principalmente en clases de consulta, durante los últimos 15 años, pero sobre todo en los comentarios hechos por los alumnos sobre sus dificultades y los motivos de sus elecciones en cuanto a la organización y la lengua de un trabajo escrito.

A simple vista puede notarse una consecuencia común de la enseñanza de la estructura: muchos alumnos con dificultades en la escritura manifiestan creer que un texto correctamente escrito debe ante todo respetar una estructura, la que aprendieron en algún curso anterior, que luego se *rellena* con contenido. Esta estructura no deja de ser real (el texto está dividido en introducción-desarrollo-conclusión), pero el modo en que algunos alumnos ha llegado a creer que deben aplicarla sí

lo es. ¿Cómo la aplican? Muchos piensan que existe lo que podríamos llamar un párrafo “normal” (sic), que fundamentalmente tiene una longitud que debe ser respetada: no debe ser mucho más largo ni más corto que ese modelo ideal. Vemos en nuestro texto que todos los párrafos tienen una longitud similar.

Además, comparten otra característica: todos y cada uno de los párrafos, además de varias oraciones más, comienzan con un conector o alguna frase que cumple una función análoga a éstos, que hemos marcado con bastardilla en el texto. Un par de ellos, incluso, están usados de modo incorrecto: “*at last*” tiene un significado diferente del que le da el autor, y “*to make a final conclusion*” es una frase, por lo menos, poco idiomática, y redundante. Muchos alumnos manifiestan creer que este uso de los conectores es necesario u obligatorio en inglés, y hasta comentan que han adquirido el hábito de escribir el texto y luego agregarle “los conectores” (sic) correspondientes. En general, seleccionan además conectores que permiten listar el contenido de los párrafos (como vemos también en nuestro caso), aun cuando el lector vea que la relación lógica entre las ideas del texto es otra.

Un texto *acceptable* es, para muchos de ellos, uno en el que el desarrollo tiene entre tres y cuatro párrafos, como en nuestro caso. Si observamos los modelos de los libros de texto, notaremos que normalmente presentan ejemplos con esa cantidad de párrafos.

Lo anteriormente dicho es la idea que muchos alumnos se han formado de cómo se escribe en inglés. Una explicación que los alumnos suelen dar cuando se les pregunta en qué se fundamenta esta creencia, es que aprendieron a escribir algunos tipos textuales que tienen una organización muy rígida (especialmente cartas formales), y que se acostumbraron a organizar todos los textos del mismo modo. Desde luego, ninguno dice que algún docente le haya dicho expresamente que debe estructurar toda su producción escrita de este modo, pero tal vez la razón por la que lo hacen es que nadie les explicó que pueden superar ese modelo, y cómo se hace esto.

Observemos ahora qué pasa con el contenido que se *aplicó* a este esquema: en general es bastante pobre, principalmente porque todas las ideas están sólo enunciadas y carecen de desarrollo, o por lo menos de suficiente desarrollo, y no se comprende bien en qué sentido el autor

hace estas afirmaciones. Nótese en particular en el tercer párrafo la referencia poco clara a nociones lingüísticas que el alumno conoce pero no logra explicar claramente. Es muy probable que, si se le pregunta por qué no lo hizo, diga que si incluía más detalles “el párrafo iba a quedar muy largo”.

Aun dejando de lado otros problemas estructurales (la introducción contiene el primer punto de la enumeración, la conclusión introduce una idea nueva, no desarrollada en el cuerpo del trabajo) y los errores en el uso de la lengua, queda claro que un alumno que cree que debe escribir de este modo en la situación de clase no ha adquirido ese *criterio discursivo* del que hablamos, y que por lo tanto posiblemente sepa producir un texto más razonable, pero al escribir de un modo diferente en clase se priva de la posibilidad de aprender a hacerlo mejor. Y claramente no ha llegado a darse cuenta de que el modo en que está encarando la producción de un texto está sumamente alejado de la realidad, con el agravante de que en el caso concreto que analizamos ese alumno se convertirá en profesor, y no sabrá enseñar a escribir, o en traductor, y tal vez redacte en inglés con estas pautas (con consecuencias desastrosas para su vida profesional).

Ya sea en el caso de un futuro profesional de la lengua, o en el de un alumno que aprende inglés por otro motivo, la escritura es en general difícil al principio, y el proceso por el cual llega a tornarse más fácil no es corto. En consecuencia, debemos facilitar lo creando las condiciones para que esta tarea tenga significado en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, y finalmente se convierta en una destreza que los ayude en su vida.

### Bibliografía

Díaz Galán, A. y Fumero Pérez, M. “The Problem-Solution Pattern: a Tool for the Teaching of Writing?” <http://www.raco.cat/index.php/Bells/issue/view/6981/showToc>. [Consulta: 29/9 2008].

Enríquez, S. (2002) “Notas sobre escritura. Sugerencias para lograr que los alumnos odien un poco menos la tarea de escribir”. Trabajo de circulación interna para la Cátedra Lengua Inglesa III.

Hoey, M. (1983) *On the Surface of Discourse*. Allen and Unwin.

Hoey, M. (2001) *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. Routledge, London.