

ACTITUDES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

M^a ÁNGELES GARCÍA, M^a VICENTA GONZÁLEZ

Universitat de Barcelona

asensio@d5.ub.es, mvgonzalez@d5.ub.es

Introducción

Con la llegada a la Península de inmigrantes de procedencias diversas y el auge de la enseñanza del español en el mundo, los profesores de español como lengua extranjera tenemos ante nosotros a un alumnado cada vez más heterogéneo. Dentro de cualquiera de nuestras aulas suelen convivir estudiantes asiáticos, europeos, africanos y americanos, con sus diversas culturas y su diversa formación académica. A todos les une, en muchos casos, un proyecto de vida, de trabajo o de estudios en un país de habla hispana y, sobre todo, su interés por alcanzar una competencia comunicativa equiparable a la de un nativo. Ayudar a nuestros alumnos a que adquieran esta competencia comunicativa y contribuir a su integración en nuestra sociedad nos exige, tanto a profesores como a alumnos, un trabajo constante sobre las cuatro destrezas — hablar, escuchar, leer y escribir—, sin descuidar el componente cultural que las vehicula.

Este objetivo de enseñanza y aprendizaje, aceptado por la comunidad docente, debería plasmarse en las aulas en un trabajo equilibrado de actividades que promovieran la adquisición de las cuatro destrezas. Sin embargo, el conocimiento que nos aporta nuestra experiencia docente compartida con otros profesores que trabajan con alumnos ya alfabetizados — carecemos de experiencia en la enseñanza a alumnos no alfabetizados— nos lleva a presuponer que, sorprendentemente, una de estas destrezas, la escritura —y nos referimos a la escritura de textos—, suele descuidarse o tratarse con cierta superficialidad en las clases. Acostumbra a olvidarse que en nuestra sociedad de la información, la comunicación escrita en el ámbito laboral, académico y social ha incrementado su importancia con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Así, el alumno de español como lengua extranjera va a tener que escribir en español, dentro de su ámbito social, desde correos electrónicos, anuncios, cartas de solicitud de empleo o documentos administrativos, hasta memorias de posgrados, *másters* o doctorados, sin descuidar informes, faxes, etc. o documentos, en general, que van más allá de una postal o de una carta a un amigo. Esta necesidad atañe tanto a los alumnos de culturas más cercanas a la

hispana, con una formación en tipologías y géneros textuales parecidos a los nuestros, como a los alumnos orientales o africanos, con dispares sistemas de escritura, y estrategias diferentes de construcción textual. La realidad, pues, tendría que justificar un trabajo específico y cuidado de esta destreza en el aula, que, insistimos, parece ser que no se da.

Por otro lado, tampoco los manuales de cursos generales de mayor implantación en nuestro país —hemos consultado manuales de las editoriales Edelsa, SGEL, Difusión, SM, etc.—, basados en un enfoque comunicativo, parecen prestar demasiada atención a las necesidades de comunicación escrita de estudiantes extranjeros con nativos hispanos: reflejan el descuido por el trabajo de la lengua escrita en su vertiente de construcción textual y, sobre todo, el olvido de las aplicaciones de teorías lingüísticas y comunicativas, tales como el Análisis del Discurso o la Lingüística del Texto, etc. Además, estos manuales, por ser guía del profesor, de igual modo fomentan el descuido del texto escrito en el aula. Específicamente, en niveles elementales la presencia de esta destreza es casi nula: apenas se propone la escritura de una postal; en niveles medios se suelen enfocar las actividades de expresión escrita en su vertiente creativa, lo que acerca al estudiante a la actividad de un literato, no a las actividades de escritura cotidianas para un nativo. Se proponen en estos niveles medios tareas en las que sólo se proporciona el tema sobre el que escribir (un viaje, una anécdota, un sueño, una intriga policial, etc.). Únicamente en los niveles superiores algunos manuales señalan actividades lo suficientemente pautadas, fieles a las necesidades de comunicación escrita de nativos y extranjeros, con indicaciones relativas a la tipología textual y a la estructura de cada género, con llamadas de atención sobre el uso de marcadores discursivos y conectores, registros lingüísticos, etc. Aun así, el trabajo sobre las otras destrezas es siempre muy superior.

Partiendo de la base de que en el ideario de la comunidad docente se acepta que el trabajo de la escritura es imprescindible, sorprende que la realidad del aula y de los manuales se aleje de este presupuesto; o, más aún, sorprende también la consabida práctica de dejar siempre la actividad escrita para un trabajo fuera del aula, lo que desmotiva al alumno, que se siente solo y desamparado en su casa, delante de un papel en blanco, en contraste con el apoyo directo que recibe del profesor cuando trabaja las otras destrezas en el aula (Cassany, 1998).

Objetivos

Ante este panorama que, en principio, insistimos, parece caracterizar la docencia en España, el objetivo de esta comunicación es presentar el resultado de un estudio realizado entre un colectivo de profesores de español como lengua extranjera en formación —en ellos está el futuro de la docencia—, para descubrir hasta qué punto estos profesores son conscientes de la

importancia de la enseñanza de la escritura de textos; para descubrir también cuál es su actitud ante esta necesidad docente en el momento de planificar una unidad didáctica; y para apreciar, por último, si van a tener en cuenta la multiculturalidad y la multiformación textual que domina en las aulas al abordar una tarea específica de construcción textual. Además, hemos querido considerar los programas de los *másters* de español para extranjeros o de cursos de formación, con el objetivo de indagar el espacio que ocupa en estos programas la didáctica de la lengua escrita.

Hipótesis

En concreto, para realizar este estudio hemos partido de la hipótesis de que existe una actitud de recelo y de inseguridad por parte de los profesores de español en formación, además de los diseñadores de cursos de formación, por el trabajo de la lengua escrita en el aula. Creemos que hay temor y desconfianza; y posiblemente, una falta de formación específica sobre la didáctica de la lengua escrita y sobre las características que definen un texto escrito.

Probablemente para seguir confirmando esta hipótesis, todavía en futuras investigaciones pretendemos ahondar en el conocimiento de las creencias y actitudes que presentan los formadores de formadores, profesores de español en activo y los creadores de materiales, más allá del “trabajar la lengua escrita es imprescindible”. Todo ello, y con todos los datos recogidos, a fin de contrastar estas creencias con las actuaciones en el aula, en las editoriales y en el diseño de cursos, e intervenir, si cabe, en estas actuaciones: una mayor sensibilización hacia la lengua escrita tiene que llevar a una mayor preparación sobre su didáctica y su trabajo dentro de las aulas, y a una necesidad de adquirir mayores conocimientos relativos a las características que definen un texto.

Partimos, en definitiva, del presupuesto de que creencias y actitudes de recelo son las que explican en estos momentos la práctica ausencia de la escritura en cursos de formación de formadores, en la docencia y en materiales de enseñanza, lo que conduce a un deficiente desarrollo de la destreza escrita en la competencia comunicativa del estudiante.

Análisis de datos

Con la pretensión de alcanzar los objetivos propuestos en el estudio, entre el grupo de profesores en formación hemos seleccionado licenciados en Filología Hispánica, porque ellos cuentan, como mínimo, con cuatro años de reflexión lingüística y textual. Además, quisimos que los seleccionados para esta investigación hubieran seguido al menos 100 horas de

formación específica. La mayoría de estos filólogos ya poseían una mínima experiencia docente antes de realizar la formación, y acababan de seguir un *Prácticum*. El perfil de nuestros informantes fue, pues, el de filólogo, con formación específica y cierta experiencia docente anterior y simultánea a la formación. Al final, fueron 50 los profesionales formados a los que se propuso reflexionar sobre las siguientes ocho cuestiones:

1. **De las cuatro destrezas, ¿cuál trabajas o pretendes trabajar más en tus clases? ¿Por qué? Ordena las destrezas de 1 a 4, siendo la 1 aquella a la que más atención prestes.**
HABLAR ESCUCHAR LEER ESCRIBIR
2. **¿En los niveles: principiante, intermedio y superior, trabajas o pretendes trabajar la lengua escrita en la misma medida que la lengua oral? ¿Por qué?**
3. **¿Qué objetivos persigues cuando vas a plantear una actividad de expresión escrita en cada uno de los tres niveles?**
4. **¿Crees que es fácil integrar las actividades de expresión escrita en el proceso de aprendizaje de la lengua?**
5. **Si te ofrecieran hacerte cargo de un taller de escritura, ¿lo aceptarías? ¿Por qué?**
6. **¿Tienes en cuenta la nacionalidad y la formación académica de los alumnos para diseñar las tareas de expresión escrita?**
7. **¿Cuál crees que es la actitud de los alumnos hacia las actividades de expresión escrita?**
8. **Observaciones**

La encuesta fue bien aceptada por los docentes, que incluso, en el apartado de *Observaciones* llegan a manifestar que nunca “(...) me había planteado una reflexión sobre lo relegado que está (...) el aprendizaje de la lengua escrita en las nuevas tendencias”. En cualquier caso, los resultados mayoritarios de esta encuesta señalan, efectivamente, a la escritura como la destreza menos trabajada en el aula. Por delante, y en este orden, sitúan el capacitar al alumno para hablar, escuchar y leer. Por otro lado, sólo un encuestado manifiesta trabajar o querer trabajar la lengua escrita en la misma medida que la oral desde el nivel principiante hasta el superior; de hecho, en general, existe unanimidad en estimar que la lengua oral debe trabajarse con casi exclusiva prioridad sobre el texto escrito en el nivel principiante: “Porque creo que lo primero que necesita un estudiante es ser capaz de comunicarse oralmente con los demás” y, curiosamente, “porque creo que en este nivel no se pueden hacer muchas actividades de expresión escrita”; en el nivel intermedio se cree que es cuando debe introducirse la escritura: “Siempre priorizo la lengua oral, aunque (...) creo que es necesario que el alumno empiece a dominar las destrezas escritas” porque “creo que no se debe descuidar la escritura”; y en el nivel superior se opina que la escritura ya debe dominarse, aunque se trabaje mucho más en el

aula la lengua oral: “Creo que el alumno debe familiarizarse con la lengua escrita y utilizarla con la misma corrección que la oral”; y “Trabajo más la lengua escrita que en otros niveles, pero no llega a ser ni un 40%”, son algunas de las respuestas que aquí referimos. Algunos explican por qué la lengua oral se debe trabajar más en niveles superiores: “Creo que [los alumnos] prefieren actividades donde tengan que practicar la expresión oral”; “se divierten más”. En este sentido, según se extrae de la cuestión nº 7, los encuestados ahondan en su creencia de que los alumnos van a sentir “pereza”, “recelo”, “reticencia” hacia las actividades de expresión escrita. Así, también afirman en la encuesta que sus alumnos van a sentirse trabajando la escritura “poco motivados”, “aburridos” y “no interesados”.

Respecto de la pregunta 6, nuestros informantes muestran no tener en cuenta cuáles son las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos acerca de la construcción de diferentes géneros textuales en su lengua materna, según el sistema educativo en el que se hayan formado o su nivel de estudios: “Nunca me he planteado esto. No sé cómo se escribe en japonés, en Brasil o en Italia o en Suecia. No sé si son más o menos retóricos, o escriben frases más largas o más cortas”. La carencia de información en este sentido les lleva a plantear el mismo tipo de actividades para estudiantes de origen cultural y de formación académica dispar: “Yo cuando pongo una tarea escrita la pongo igual para todos, y la explico igual”. Además, “Yo voy a enseñar un idioma, no a redactar”. Esta última cita habla por sí sola.

Discusiones y conclusión

Hasta aquí los datos nos llevan a reflexionar sobre varias cuestiones. La primera, sobre cómo estos profesores pretenden conseguir del alumno igual dominio de las destrezas orales y escritas si siempre parecen priorizar la lengua oral. En segundo lugar, creemos también que será difícil que estos profesores alcancen su objetivo de llevar al estudiante al dominio del texto escrito si sus propósitos al trabajar esta destreza son solamente “practicar, retener y fijar el vocabulario, las estructuras verbales y sintácticas, la pronunciación y la ortografía”, según responden también en la encuesta, y no el trabajo del texto por sí mismo. Sólo uno contempla, por cierto, el trabajo sobre tipologías textuales, pero al desglosar los tipos o géneros de texto que quiere trabajar, únicamente alcanza a enumerar “redacciones, historias, documentos administrativos”. Y si bien algunos encuestados llegan a afirmar que hay que considerar la coherencia y la cohesión, lo cierto es que tampoco alcanzan a citar actividades como el resumen, el uso de marcadores discursivos, las estrategias de desfocalización o de modalización, la cohesión léxica, etc. Les falta, pues, además, un conocimiento algo más profundo de las características de los textos, de su tipología y de sus géneros para lograr una buena planificación de actividades.

En tercer lugar, los profesores no llegan a plantearse la veracidad de su creencia de que la escritura no motiva a los estudiantes. De hecho, en encuestas publicadas (Hernández, 1999), los estudiantes confiesan tanto su voluntad de aprender a escribir y a construir textos como su necesidad de ser guiados en esta destreza. Igualmente, estos estudiantes señalan que cuando las actividades están bien orientadas, descubren su capacidad de escritura y sus habilidades creativas, y se sienten satisfechos. No dudan, de hecho, de la necesidad de aprender a construir textos; ni de que unas tareas con pautas adecuadas conducen al éxito en la escritura.

En cuarto lugar, dan que pensar las contradicciones que se aprecian en las respuestas a las cuestiones 4 y 5. Aquí, la mayoría afirma que es fácil integrar las actividades de escritura en el aula “porque hay muchas oportunidades”, pero a la vez se descubre que “la tarea escrita la pongo más como deberes en casa para aprovechar el tiempo en clase”, como si trabajar la escritura en el aula fuera una pérdida de tiempo: he aquí, además, otra de las creencias, la de la pérdida de tiempo. Y un dato relevante es que sólo diez profesores aceptarían hacerse cargo de un taller de escritura, mientras que el resto, no lo haría por considerarse poco preparado en este sentido: “mi conocimiento de la escritura no es el adecuado” o porque “saber escribir es mucho más difícil de lo que parece”. Recordemos, asimismo, que las respuestas a la pregunta 6 revelan la ignorancia del profesor sobre las tradiciones escritas de las que parten los estudiantes: conocer estas tradiciones, sin duda, facilitaría la tarea de organizar la tarea de la escritura con eficacia. En definitiva, con estas afirmaciones, los docentes asumen una insuficiente preparación para introducir la escritura en el aula. Pues bien, tenemos ante nosotros otro *quid* de la cuestión. La falta de preparación para enseñar a escribir, y la asunción de que escribir es muy difícil incluso para un nativo, como es el docente. Si traemos aquí ahora las creencias de que la escritura no motiva al estudiante, y de que hablar es más útil que escribir, o que trabajar la escritura en el aula es una pérdida de tiempo, ya tenemos el caldo de cultivo ideal para explicar por qué la lengua escrita es la destreza más predestinada a quedar relegada en las aulas. De hecho, investigadores como Flower (1994), Hayes (1996) destacan la importancia de aspectos actitudinales como la motivación, las creencias y las predisposiciones sobre la escritura en el desarrollo eficaz del proceso de la escritura. Y esto afecta, claro, a nuestros profesores encuestados y a sus futuras actuaciones docentes. Queda, por último, reseñar que en los programas de cursos de formación, sean posgrados o *másters*, se suele dedicar un número de créditos mínimo a la formación en expresión escrita. En algunos, incluso, esta formación se ofrece como materia optativa.

En breve esperamos poder ampliar datos derivados de encuestas esta vez dirigidas a profesores con mayor experiencia docente, a profesores que imparten talleres de escritura, a creadores de materiales y a formadores de formadores, como hemos avanzado más arriba, según nuestra

hipótesis de trabajo. Las conclusiones pondrían servir, si continúa validándose la hipótesis, sobre todo para intervenir en la preparación de los docentes en los cursos de formación y para animar a profesores y a creadores de materiales a proponer más actividades de expresión escrita.

Bibliografía

- ARCHIBALD, A. y JEFFERY, G. C. (2000) "Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach", *Learning and Instruction*, 10/1, febrer, 1-11.
- BASSOLS, M. M.; TORRENT, A. M. (1996) *Models textuals. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1987) *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D (1993) *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- CASSANY, D. (1990) "Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6. 63-80.
- CASSANY, D. (1998) "Representacions socials sobre la composició escrita" en *L'Arc. Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de les Illes Balears*, 7, 35-45.
- CASSANY, D. (1999) "La composición en E/LE", en Miquel, L.; Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- CASSANY, D. (1999) "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *Carabela*, 46, 5-22.
- CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M. J.; LLUCH, G. (1998) *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- FLOWER, L. (1994) *The Construction of Negotiated Meaning. A social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois University Press.
- GUASCH, O. (2001) *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- HAYES, J.R. (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing" En Levy, M.; Randsell, S. (1996) *The Science of Writing. Theories, Methods Individual Differences, and Applications*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 1-27.
- HERNÁNDEZ, C. (1999), "La expresión escrita en el aula", en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- MARTÍN PERIS, E. (1991), "Propuesta de trabajo de la expresión escrita", en *Cuadernos del tiempo libre*. Col. Expolingua (1993), Madrid, Fundación Actilibre.

VAN DIJK, Teun A. coord. (1997) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Volume 2. Discourse as Social Interaction.* Londres: Sage.
Versión castellana: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria.* Vol. 1: *El discurso como estructura y proceso.* Vol. 2: *El discurso como interacción social. II.* Barcelona: Gedisa. 2000.

VVAA (1998), *Carabela*, Monográfico. La expresión escrita en el aula, Madrid, SGEL.