

LAS MARCAS DE LA ORALIDAD EN LA ESCRITURA.

SIGNOS TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACIÓN - NÚMERO 3 ABRIL JUNIO 1991 . PAGINA 14/19 . ISSN 1131-8600

AMPARO TUSON VALLS

amparo.tuson@uab.es

Pretendo plantear aquí uno de los problemas que tanto los estudiantes como los profesores tenemos que afrontar en nuestra tarea de enseñanza-aprendizaje. Me refiero al problema de cómo enseñar y cómo aprender a escribir de forma apropiada los tipos de texto que el ámbito académico exige que produzcan los estudiantes y que podríamos englobar de una forma algo genérica bajo el rótulo de "prosa expositiva", un tipo de prosa que puede incluir diferentes tipos de secuencias textuales (Adam, 1985) tales como la argumentativa, la descriptiva , etcétera.

Este problema no sólo afecta al ámbito académico, ya que, en realidad, es un síntoma del lugar que la escritura ocupa actualmente el mundo occidental. Tal como R. Lakoff (1982) ha señalado, nuestras sociedades son cada vez más orales y están pasando "de un modelo de la comunicación humana ideal basado en la escritura a otro basa en la modalidad oral del discurso" (p. 241). La práctica de escribir está cada vez más limitada a determinados círculos, entre ellos los círculos educativos donde. sin embargo, desempeña un papel crucial.

Esta importancia capital de la escritura en el ámbito académico resulta evidente: aun si una gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación final prácticamente siempre se realiza a partir de actividades de escritura-lectura, tales como trabajos y exámenes.

Los investigadores que han trabajado sobre la oralidad y la escritura se han preocupado, fundamentalmente, de dos tipos de problemas. Algunos estudiosos han prestado atención a las diferencias entre esas dos modalidades de realización lingüística (Brown, 1978; Perera, 1984; Cassany, 1989), mientras otros han estudiado las implicaciones cognitivas, sociales y culturales de la escritura (Goody, 1977; Ong, 1982; Street, 1985). Existe también una importante tradición, básicamente europea, que ha centrado su atención en la descripción y el análisis textual y se ha dedicado a construir tipologías textuales (sobre este tema, véase Milian, 1990). Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a estudiar las implicaciones pragmáticas y cognitivas del cambio de canales, del paso del canal oral —común a toda especie humana— al canal escrito —específico de ciertas culturas y desarrollado por determinadas capas sociales—.

En un artículo de 1982, Gumperz, Kaltman y O'Connor afirmaban que "para comprender lo que implica aprender a escribir prosa explicativa, tenemos que ir más allá de las descripciones textuales y buscar (SEEK) generalizaciones sobre el conocimiento abstracto de las estrategias discursivas que suponemos que deben tener los hablantes para (TO MANÁGE) ser capaces de cambiar de canal" (p. 17). Este "conocimiento abstracto" se compone, desde mi punto de vista, de todas las condiciones cognitivas y pragmáticas regulan el proceso de escribir y que son diferentes de aquellas que regulan el proceso de hablar.

A lo largo de mi experiencia como profesora, he tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades que tienen los estudiantes que llegan a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que son muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen. Esos estudiantes ya han pasado, al menos, doce años en la escuela y, como todos sabemos, uno de los principales objetivos de esa institución es enseñar a escribir a los estudiantes. Así pues, si estamos de acuerdo en que los estudiantes fracasan en sus escritos, hemos de admitir, también, que los profesores fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos. Si analizamos las correcciones que los profesores hacemos en los textos de nuestros estudiantes, podremos observar que esas correcciones corresponden a categorías muy diferentes (ortografía, selección morfosintáctica y léxica, organización textual, "contenidos", etc.) que, la mayoría de las veces, ni los profesores hacemos explícitas ni los estudiantes comprenden.

"Errores" de escritura y contaminación oral

Lo que intento demostrar con las reflexiones que siguen es que, en muchas ocasiones, los "errores" de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados.

Puesto que ser competente comunicativamente en una situación determinada depende, básicamente, de la experiencia anterior de ese tipo de situación que nos permita interiorizar esquemas y guiones cognitivos, lo primero hay que tener en cuenta es el tipo de experiencia comunicativa que tienen la mayoría de los estudiantes y que, en términos generales, incluye el siguiente repertorio:

1. La conversación informal con la familia y los amigos, es decir, el registro coloquial de la variedad dialectal de su zona.
2. La recepción de producciones orales a través de los medios de comunicación (sobre todo, la TV).
3. El discurso académico, no muy especializado, producido por ellos mismos y por los profesores, y que incluiría tanto textos orales como escritos.
4. Lecturas académicas, tales como libros de texto, y algunas lecturas literarias.
5. Otros textos escritos, como revistas, *cómics*, cartas y notas personales, diarios, etc.

Sin embargo, aun si todos esos tipos de discursos forman parte del repertorio de los estudiantes, el que domina en su experiencia comunicativa activa es el uso oral de la lengua en su registro más coloquial. Cuando pido a mis estudiantes de primero de magisterio que hagan una lista diciendo qué escriben, dejando de lado los textos académicos, toda la clase me mira con asombro y se oye un colectivo *¿¿QUÉEE?!*, que significa, naturalmente, que les estoy planteando algo bastante raro ya que no tienen mucho que decir al respecto.

Como sabemos, la conversación informal se caracteriza por ser espontánea, poco planificada con anterioridad y por la existencia de información implícita basada en el conocimiento compartido en el que la gente confía para construir el sentido a través de la cooperación entre los participantes, quienes hacen inferencias

interpretando las convenciones contextualizadoras, que, en el discurso oral se vehiculan, muchas veces, a través de indicios prosódicos (entonación), paralingüísticos (calidad de la voz, ritmo, acento o entonación enfáticos, ruidos de asentimiento o de rechazo, etc.) o no verbales (gestos, posición de los cuerpos). Algunas de esas características se parecen a las de ciertos tipos de textos escritos, como las cartas o las notas personales (que son prácticamente los únicos textos que los estudiantes escriben aparte de los académicos), donde gran parte del significado puede ser implícito a causa del conocimiento compartido que existe entre escritor y lector.

En general, el cambio de canal —del oral al escrito— implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos, empezando por la imagen de la situación comunicativa misma que los escritores han de tener mentalmente y que les llevará a aplicar un determinado guión o esquema para manejar y dar sentido a esa situación.

Una de las características más importantes del cambio de canales se produce en el nivel de los mecanismos cohesivos que se tienen que usar para construir una pieza discursiva coherente, dado que esos mecanismos son muy diferentes en ambas modalidades del uso lingüístico (véase Gumperz et alii, 1982). En el discurso oral, la coherencia se consigue la mayoría de las veces, tal como he dicho, a través del uso apropiado de pistas prosódicas, paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de elementos deícticos que se refieren directamente al contexto situacional (tú, eso, aquí, ahora, etc.). En el discurso escrito de tipo expositivo, sin embargo, la coherencia se consigue gracias al uso de elementos lingüísticos, tales como conectores, que sirven para organizar el flujo de información, así como a través de la organización iconográfica del texto (título, párrafos, apartados, tipos de letra, etc.).

La comunicación escrita en los ámbitos académicos

Veamos, ahora, las características específicas del tipo de comunicación escrita que se produce en el ámbito académico:

Los textos académicos se diferencian de otros textos escritos, como las notas o cartas personales, en sus **finés**: los estudiantes, al escribir un texto, tienen como último objetivo el ser evaluados positivamente por su profesor, quien, por su parte, ya conoce —mas y mejor que ellos— aquello sobre lo que versan sus escritos. Sin embargo, no se espera que los estudiantes confíen en el conocimiento del profesor para construir el sentido de sus textos. Se espera que los elaboren como si el profesor no supiera nada sobre el contenido de lo que escriben, y el profesor lee los textos de los estudiantes sin leer entre líneas, sin contribuir a dar sentido a lo que han escrito los estudiantes.

Así pues, en cierto modo, una de las principales características de las tareas de escritura que los estudiantes han de realizar así como de la posterior lectura que de usos escritos hace después el profesor es la **ausencia de cooperación** entre los participantes en el proceso de escritura-lectura. Los participantes no deben confiar en el conocimiento compartido y en presuposiciones, y no se tiene que esperar que se hagan inferencias para proporcionar al texto el significado adicional que no está explícitamente expresado en él. El proceso de evaluación —que puede ser más o menos sutil o incluso oculto en otras situaciones comunicativas— se convierte en el componente principal de este tipo de situaciones. La tensión entre cooperación y competición o conflicto, aquí, claramente se inclina hacia el conflicto.

Lo que quiero plantear es que los estudiantes a menudo fracasan en sus escritos porque no tienen en cuenta esos rasgos específicos que configuran el particular marco en el que se tienen que situar los textos académicos. En muchas ocasiones, escriben "como si hablaran": no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y reescribir, y confían en la cooperación del profesor.

Algunas características de los escritos estudiantiles

Veamos algunas de las características superficiales de los escritos de los estudiantes que muestran lo que estoy diciendo:

1. El uso de expresiones anafóricas, tales como frases nominales definidas o pronombres que no tienen un referente en el texto previo pero que, claramente se refieren a alguna realidad que conocen tanto el estudiante como el profesor. Esto no sólo ocurre en este tipo de textos; el autor de un artículo periodístico, por ejemplo, puede tasar expresiones anafóricas sin un referente en el mismo texto apelando al conocimiento previo que le supone al lector. El lector, en este caso, hará las inferencias apropiadas para aportar el significado adicional necesario. Por el contrario, cuando un estudiante lo hace, los profesores no lo aceptarán diciendo que todo tiene que aparecer explícitamente en el texto.
2. El uso de la segunda persona del singular con significado impersonal. En español, el uso de la segunda persona con un significado impersonal es típico del registro coloquial en el que, al mismo tiempo, sirve para implicar al oyente en aquello que se está diciendo. Muy raramente los estudiantes usan las estructuras que serían adecuadas en la prosa explicativa, es decir, SE +V (3p), la primera persona del plural, o la tercera persona del singular.
3. Los cambios de estilo o registro. también muy comunes en el discurso oral, es decir, la inclusión de palabras o expresiones coloquiales que rompen la unidad del estilo neutro propio de la prosa explicativa.
4. El flujo de la información con frecuencia parece desorganizado y nos encontramos en repeticiones innecesarias, puesto que ha habido poca planificación previa, tal como sucede en la conversación.
5. La ausencia del uso —o el uso erróneo— de conectores es otra característica típica de los escritos de los estudiantes. Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación. La estructura oracional se presenta a menudo quebrada con lo que aparecen oraciones mal formadas, en las que algún elemento esencial está ausente, como ocurre con frecuencia en el uso oral espontáneo de la lengua.
6. La organización del texto en párrafos (así como la utilización de títulos y subtítulos) constituye otra de las dificultades que muestran —y reconocen— los estudiantes. Los párrafos son una de las peculiaridades de la escritura que no tiene correlato en el uso lingüístico oral y uno de los instrumentos más importantes para organizar el significado en los textos escritos.
7. Los estudiantes muestran problemas en el uso apropiado de los signos de puntuación. Muchas veces me han comentado que, una vez han terminado de escribir un texto, lo leen en voz alta y ponen un punto o una coma cuando hacen una pausa. Esto explica, por ejemplo, que muy a menudo

pongan una coma entre sujeto y verbo o entre verbo y objeto, ya que, en una lectura enfática, es posible hacer una pequeña pausa entre esos componentes. Los estudiantes raramente usan otros signos de puntuación a parte del punto y de la coma; el punto y coma, las comillas, los paréntesis, los dos puntos, los guiones son signos que apenas utilizan. Nótese que esos signos son también un instrumento específico y muy importante para organizar el significado en los textos escritos.

8. Asimismo, encuentran dificultades en el uso de determinados recursos típicos de La escritura, como el subrayado, los diferentes tipos de letras, etc.

He presentado algunas de las características, que corregimos como errores, en los escritos de nuestros estudiantes. El problema reside en encontrar las causas que los originan. Si buscamos las razones que pueden explicar ese tipo de "errores", debemos tener en cuenta, de nuevo, la experiencia comunicativa de nuestros estudiantes y que, como hemos visto, no incluye una serie de hechos que les podrían permitir manejarse adecuadamente ante la tarea de escribir textos académicos.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes, debido a su origen socio-cultural, no tienen la experiencia de ver cómo otras personas "expertas" producen ese tipo de textos. No han visto cómo, al escribir, la gente rompe el papel y vuelve a empezar, busca en una gramática o en un diccionario una expresión o una palabra, pregunta a otros qué les parece una parte de su texto, etc.

En segundo lugar, los profesores, normalmente, no explicamos de manera explícita a los estudiantes el tipo de restricciones cognitivas y pragmáticas que regulan el proceso de escritura, en general, y el de escribir textos académicos, en particular. No se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que existen entre hablar y escribir y de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico. Es decir, no se establece claramente el particular **contrato** que debe existir entre escritor (alumno) y lector (profesor).

En tercer lugar, los estudiantes no tienen acceso a un corpus de escritos similares a los que se espera que ellos produzcan. No leen ni analizan exámenes, trabajos o resúmenes guiados por el profesor con el fin de que entiendan qué es lo adecuado y lo inadecuado en este tipo de textos.

En cuarto lugar, normalmente, los profesores no toman parte en el proceso de escritura de los estudiantes, trabajando con ellos en sus borradores; simplemente leen el producto final, corrigiéndolo y poniendo, como mucho, algunos comentarios de tipo general como "A este texto le falta coherencia", "No usas las palabras apropiadas", etc. y poniendo la nota. Tal como he dicho antes, las correcciones en los textos son muchas veces poco claras e incluso desorientadoras y no ayudan a los estudiantes a que comprendan realmente qué es lo que resulta inapropiado en sus textos.

En quinto lugar, en muy pocas ocasiones se pide a los estudiantes que hablen usando un registro formal, produciendo un tipo de texto que exige ser planificado con anterioridad. Este tipo de discurso oral como los ejercicios de la retórica clásica, podría funcionar como un puente entre la conversación espontánea y la prosa explicativa escrita.

Así pues, como podemos ver, los estudiantes no tienen la suficiente información de entrada, la experiencia comunicativa específica para construir el conocimiento abstracto que les permitiría manejar con éxito las peculiaridades de los textos

académicos escritos. A falta de ese conocimiento abstracto, de ese marco cognitivo, aplican el que conocen mejor, el marco que están acostumbrados a usar en el discurso oral y, como consecuencia, producen textos escritos que son inadecuados desde el punto de vista pragmático.

Si seguimos pensando que es importante saber escribir, incluso si nuestras sociedades son cada vez más orales, hemos de tener en cuenta no sólo los problemas de la superficie textual de los escritos de nuestros estudiantes sino también las razones profundas, que son cognitivas, socioculturales y pedagógicas, con el fin de encontrar la solución apropiada.

Amparo Tusón es profesora de Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona

Bibliografía:

BROWN, G. (1978), "Understanding spoken language", en TESOL Quaterly, 12, 3.

CASSANY, D. (1989), Describir el escribir, Barcelona: ed.Paidós.

GOODY, J. (1977), La domesticación de la mente salvaje, Madrid: Akal, 1985.

GUMPERZ, J. J., H. KALTMAN y K. O'CONNOR (1982), "Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic style and the transition to literacy" en D. Tannen (ed.) Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy, Norwood, N. J.: ABLEX.

LAKOFF, R. (1982), "Some of my favorite writers are literate:The mingling of oral and literate strategies in written communication" en D. Tannen (op. cit.).

MILIAN i GUBERN, Marta (1990), "Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament". En Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària, Barcelona.

ONG, W. J. (1982), Oralidad y escritura, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PERERA, K. (1984), Children's writing and reading. London: Basil Blackwell.

STREET, B. V. (1985), Literacy in theory and Practice, Cambridge: Cambridge University Press.