



ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN: MODELO LINGÜÍSTICO Y ESTRATEGIAS CREATIVAS

MARILUZ DOMÍNGUEZ TORRES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DEL ZULIA

Resumen

Este artículo propone una serie de estrategias que contribuyen a la formación de buenos escritores sustentadas en la semántica lingüística de Bernard Pottier (1922-1993) y el modelo propuesto por Lourdes Molero (1998) para la enseñanza de la lengua.

El planteamiento de Pottier señala que todo proceso de producción e interpretación de un mensaje recorre niveles: referenciales, lógico-conceptual, lingüístico y discursivo. Estos señalamientos permiten las operaciones que realiza tanto el enunciador como el interpretante. También se presentan una serie de estrategias para la enseñanza de la redacción aplicadas a grupos de alumnos, que plantean la escritura como proceso y que permiten facilitar la generación, organización y expresión de ideas ayudando al proceso de comunicación textual.

Abstract TEACHING WRITING: A LINGUISTIC MODEL AND CREATIVE STRATEGIES

This article proposes the adoption of a series of strategies to train good writers based on the semantic theory of Bernard Pottier (1992-93) and the language-teaching model of Lourdes Molero.

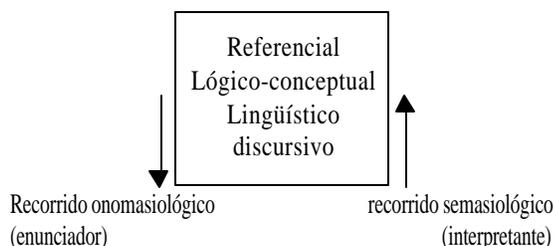
Pottier suggests that every process in producing and interpreting a message involves four levels: referential, logical and conceptual, linguistic, and discourse. These indicators allow us to understand both the processes of the transmitter as well as those of the receiver. This is followed by a series of strategies for teaching writing based on writing as a process, and that facilitate the creation, organization and expression of ideas and help the process of textual communication.



Esta ponencia pretende proponer estrategias que contribuyan a la formación de buenos escritores, es decir de individuos capaces de producir textos, a propósito de algo, en un espacio y tiempo dados. Las ideas expuestas se sustentan en la semántica lingüística de Bernard Pottier (1992, 1993) y en el modelo propuesto por Lourdes Molero (1998) para la enseñanza de la lengua. También se adoptan las estrategias para la producción textual formuladas por Jolibert (1997) y los métodos creativos propuestos, entre otros, por VerLee (1986), Timbal Duclaux (1993) y Rodari (1996).

Modelo lingüístico para la enseñanza de la redacción

Según explica Pottier (1992), todo proceso de producción e interpretación de un mensaje requiere recorrer de manera inversa cuatro niveles: el referencial, el lógico-conceptual, el lingüístico y el discursivo.



El **nivel referencial** es el del mundo real o imaginario (objetos, sueños, memoria del discurso ajeno, fotografía, película). El **nivel lógico-conceptual** es el de la capacitación mental, de la representación construida a partir de lo referencial. El nivel lingüístico es el de la competencia lingüística en su conjunto; en él se da el paso de la intención de comunicación, del “querer decir” a los signos de un idioma determinado (operación de semiotización) y la combinación de esas unidades para formar enunciados (operación de esquematización). Por último, el nivel discursivo es el resultado del proceso de utilización de la lengua, en el que se integran diversos componentes (lingüístico, cognitivo, contextual, situaciones, intencional). Este nivel está correlacionado con otros sistemas semiológicos (gestos, entonación, etc.).

El recorrido que realiza el enunciado es denominado onomasiológico. Dice Pottier (1992: 16) que el punto de partida del que habla o escribe puede ser de cualquier

naturaleza (un olor, un ruido, una vista, un dolor, un recuerdo, texto de otro). El enunciador, además de una competencia sintáctica, tiene la facultad de percibir el mundo real o imaginario. Cuando alguien se comunica “establece una relación con el mundo, es decir se fija en un referente que puede ser perceptible (visual, sonoro, táctil...) o imaginario.

Los elementos del mundo son infinitos y “para adaptarse al molde de una lengua natural deben conceptualizarse”. La conceptualización es “el mecanismo mediante el cual el emisor transforma sus percepciones e imaginaciones en signos lingüísticos (Pottier, 1992:82). Esta operación, de naturaleza preverbal, permite seleccionar el tipo de evento (estático, evolutivo o causativo) y escoger asimismo los aspectos del referente que se tomarán en cuenta. Luego, el enunciador, haciendo uso de su competencia (conocimiento de los elementos y de sus reglas combinatorias), manifiesta su intención de comunicación mediante diferentes soluciones lingüísticas. El resultado observable tras la linealización es el discurso “único y siempre específico...” (Pottier, 1993:13).

El interpretante realiza un proceso inverso al del enunciador; éste es el recorrido semasiológico. “El punto de partida del interpretante es el texto oral o escrito. Gracias a su múltiple saber (sobre la lengua, sobre el mundo, sobre la cultura, sobre su interlocutor) identifica los elementos discursivos, a fin de construir una hipótesis de sentido que lo conduzca a comprender el mensaje; es decir a representárselo mentalmente, a conceptualizarlo” (Pottier, 1993:13).

Estrategias para la enseñanza de la redacción

El modelo propuesto por Pottier es muy útil para entender las operaciones que realizan tanto el enunciador como el interpretante. En la Universidad del Zulia se desarrolla una línea de investigación (Molero, 1986, 1998; Bruzual, 1994, 1998; y Franco, 1997a, 1997b, 1998), que ya ha ofrecido importantes aportes teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna. En el caso que nos ocupa, consideramos que el modelo de Pottier también es pertinente, pues nos permite comprender la escritura como un proceso y no como un producto; además, nos ayuda a esclarecer las relaciones entre las diferentes competencias del enunciador.

A continuación presentaremos una serie de estrategias que hemos aplicado en los cursos de redacción impartidos a distintos públicos: estudiantes universitarios,

docentes y personal de diversas empresas e instituciones. Estas estrategias han surgido de la indagación teórica y de las vivencias logradas en los talleres de creatividad y expresión lingüística en los que hemos tenido oportunidad de participar¹. Las estrategias propuestas tienen como finalidad fundamental facilitar la generación, organización y expresión de las ideas, y ayudar al proceso de comunicación textual.

¿Cómo planificar lo escrito?

Los modelos teóricos sobre la producción de textos coinciden al señalar que en este proceso deben considerarse las siguientes operaciones: la planificación, la textualización y la relectura o revisión (Jolibert, 1997). La planificación textual no significa realizar un plan o esquema, sino considerar la relación del texto con aquellos aspectos que Pottier ha denominado lo situacional, lo intencional, lo cognoscitivo y lo contextual. En este momento de la producción textual, la tarea del docente es ayudar a que los estudiantes tengan una representación precisa y consciente de esos factores. Antes de comenzar a escribir, es de gran utilidad que los alumnos se habitúen a plantearse las siguientes preguntas:

1. En torno a la **situación de comunicación**: ¿quién es el destinatario del escrito?, ¿cuál es su estatus?, ¿quién es el enunciadore?, ¿en realidad de qué escribe? (¿cómo persona individual?, ¿cómo representante de un grupo o institución?)

2. En relación con **lo intencional**: ¿con qué propósito escribe?, ¿para informar de manera objetiva y precisa sobre un hecho?, ¿para convencer al destinatario?, ¿para dar instrucciones?, ¿para contar con una experiencia vivida?, ¿para expresar sus sentimientos y emociones?, ¿para entretener?, ¿para criticar una situación del mundo real?, etc.

3. Relacionadas con **lo cognoscitivo**: ¿qué conocimiento posee sobre el tema que va a tratar?, ¿sabe qué tipo de texto debe escribir?, ¿conoce la forma de organizar el tipo de texto que ha seleccionado?

4. En relación con el contexto y el co-texto: ¿cuál será el contexto en el que aparecerá el escrito?, ¿será necesario utilizar otros códigos además del lenguaje verbal (gráficos, fotografías, dibujo, etc.)?

Respecto a la tipología textual, conviene señalar que en la escuela se debe familiarizar al estudiante con una gran variedad de textos, a fin de que entienda las funciones que éstos cumplen en la vida social y logre apropiarse de sus estructuras. Como lo ha planteado van Dijk (1989:16), la tarea de los profesores de lengua, tanto

de la materna como de idiomas extranjeros, es “proporcionar a sus alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de máxima importancia”.

¿Cómo despertar el deseo de escribir?

Si tomamos en cuenta que el punto de partida del enunciadore es el mundo referencial con el cual entra en contacto a través de la percepción, descubrimos el primer problema que se presenta en la enseñanza de la redacción: el olvido de lo referencial; es decir la concepción de la escritura como un acto aislado, sin relación con el mundo externo o interno del alumno. Para hacer surgir el “querer decir”, las intenciones de comunicación, que se ubican en el nivel lógico conceptual, conviene que el docente parta de lo referencial, es decir, del mundo real o imaginario de los estudiantes. En este sentido, en el aula se deben propiciar experiencias para que los alumnos perciban, recuerden o imaginen lo referencial y para desarrollar a refinar su capacidad de observación.

Se ha señalado (VerLee, 1986) que la experiencia directa es esencial para estimular habilidades cognoscitivas fundamentales para el aprendizaje de cualquier disciplina y, también para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. El docente puede valerse de objetos del mundo real para proponer actividades de expresión oral o escrita; así, por ejemplo, puede solicitarles a los alumnos que traigan al aula objetos pertenecientes a algunas categorías, como “un recuerdo familiar”, “un objeto hecho por él”, “su juguete preferido”, “un objeto traído de otro lugar”, etc. Los estudiantes pueden contar de dónde procede el objeto, cómo llegó a su casa, quién se lo regaló, etc. Después de la conversación se puede solicitar a los alumnos que relaten la historia real o imaginaria de esos objetos o escriban una pequeña pieza teatral en la que participen los objetos que trajeron al aula. Para obtener experiencias directas, también es recomendable realizar visitas a lugares de interés, o simples recorridos por el patio de la escuela, a fin de que los alumnos observen a las personas, las plantas, los objetos, etc., y después puedan producir diversos textos.

Al escribir, es muy importante la habilidad para describir vívidamente toda clase de sensaciones. En el aula se pueden realizar experiencias que estimulen los sentidos, VerLee (1986) propone un ejercicio que consiste en presentar a los alumnos, que tendrán los ojos cerrados

o vendados, diferentes objetos y obligarlos a depender, para su identificación, solamente del olor, el sabor o el tacto. Luego se les solicita que empleen palabras para describir cada objeto; no para descubrir su identidad, sino para describir sus cualidades. Las palabras pueden ser compartidas y discutidas y, una vez clarificadas y comprendidas, podrán ser utilizadas para construir un texto descriptivo. Puede emplearse un ejercicio similar para estimular los recuerdos y realizar un texto autobiográfico, por ejemplo.

Como el nivel referencial comprende tanto el mundo físico como el imaginario, es importante que el maestro motive a sus alumnos a utilizar la imaginación no sólo para mejorar la calidad de los escritos, sino para usar conscientemente su mundo interno. Cuando se emplea la fantasía como técnica para estimular la escritura, se llevan a cabo los siguientes pasos: (1) el docente da una breve explicación del tema y del propósito de la fantasía (qué está haciendo y por qué); (2) se efectúa un ejercicio de relajación; (3) se estimula la fantasía; (4) los alumnos realizan comentarios sobre la experiencia y escriben en relación con la fantasía experimentada.

Hemos realizado la experiencia anterior con adultos, a quienes se les ha estimulado a tener fantasías de observación y de identificación. En las primeras los participantes han imaginado que se convierten en una gota de agua y se introducen en una planta; de esta manera hacen un recorrido desde las raíces hasta las hojas. En la fantasía de identificación los alumnos han imaginado que se transforman en una semilla y viven todo el proceso de la germinación. Gracias a estas fantasías los participantes han logrado experimentar todo tipo de sensaciones, captar colores, sonidos, olores, texturas, etc. Y luego han sido capaces de evocarlos e incorporarlos a sus escritos.

Otra dificultad muy común para quien redacta es la poca fluidez del pensamiento. A menudo los alumnos se quejan de que no saben qué escribir, que no se les ocurre nada interesante. Para prevenir este “síndrome de la página en blanco”, el docente puede utilizar variadas estrategias que faciliten la generación de ideas; entre éstas podemos mencionar la verbalización a partir de imágenes, la hipótesis fantástica, el binomio fantástico y la escritura a partir de otros textos.

Escribir a partir de una imagen es una técnica empleada a menudo por grandes autores. En el aula resulta muy útil presentarles a los alumnos fotografías, afiches, caricaturas, o un simple trazo, a fin de que ellos realicen diversos ejercicios de escritura: describan a un personaje, describan lo que están diciendo los personajes, narren lo que pasó antes de la escena observada o lo que pasará después.

La hipótesis fantástica es una técnica propuesta por Rodari (1996), y resulta muy valiosa para inventar historias, tanto en forma individual como en grupo. El procedimiento es muy sencillo: se les formula a los alumnos la pregunta *¿Qué pasaría si...?* e inmediatamente se introduce la hipótesis fantástica; por ejemplo: *¿Qué pasaría si en Maracaibo todas las personas comenzaran a volar?* Una pregunta como ésta hace surgir acontecimientos variadísimos, personajes, detalles que sirven de punto de partida para que los alumnos escriban historias de todo tipo.

El binomio fantástico también es una estrategia propuesta por Rodari (1996) para estimular el pensamiento creativo y la narración de historias. La técnica consiste en formar parejas de nombres entre los que no existan conexiones aparentes; se producen de la siguiente manera: el docente estimula a los alumnos para que elaboren varios *binomios fantásticos*, haciendo intervenir el azar; después, el profesor les propone a los alumnos que establezcan relaciones entre las palabras seleccionadas, mediante una preposición. Por ejemplo, si el binomio fantástico fue rana-nube, pueden establecer estas relaciones:

- una rana **en** la nube
- una rana **de** la nube
- una rana **sobre** la nube
- una rana **con** la nube, etc.

A medida que se van cambiando los nexos, el docente les hace notar a los alumnos cómo varía el significado de la expresión; por último el docente les pide a los alumnos que elijan una de las frases y escriban un texto (por ejemplo un cuento) sugerido por ésta.

Otra manera de hacer surgir “ideas” es a partir de textos existentes, ya sea nuestro o de otras personas. Éste es uno de los métodos más creativos, pues no se trata de una simple copia; a menudo las modificaciones que se hacen son tan profundas, que no se reconocen en absoluto el texto-origen. Esta técnica es sumamente versátil y puede aplicarse en el aula con gran facilidad. Veamos algunas posibilidades.

La frase de apertura de algunas obras puede ser el punto de partida para la creación de otros textos.

El docente también puede proponerles a sus alumnos que prolonguen un texto que les haya agradado o que le den otro desenlace a una historia leída. Igualmente, es muy productivo partir de un fragmento de una obra no conocida por los alumnos para que ellos la desarrollen y la concluyan

Otra posibilidad es la técnica del relleno, la cual consiste en eliminar palabras o frases de un texto pre-existente, y presentarlo para que los alumnos lo

el criterio de organización, se procede a escribir los enunciados y a establecer conexiones entre ellos, a fin de conformar el escrito. Una vez finalizado el texto, dependiendo de la madurez del grupo, se pueden practicar cambios, por ejemplo, varia la organización cronológica, el punto de vista narrativo, sustituir palabras o frases por otras más sugerentes, etc.

Consideraciones finales

Para finalizar hacemos las siguientes consideraciones:

1.La enseñanza de la redacción debe fundamentarse en modelos teóricos que nos permitan entender el tipo de operaciones que realiza el enunciador y los diversos factores que acompañan su recorrido lingüístico. En este

sentido creemos que el modelo propuesto por Pottier (1992, 1993) y retomado por Molero (1998) es de gran valor humorístico.

2.En cada uno de los niveles del recorrido del enunciador (referencial. Lógico-conceptual, lingüístico) el docente debe emplear estrategias que ayuden a despertar el “querer decir” de los alumnos y que les permitan generar ideas, expresarlas y organizarlas. En estos aspectos resulta de gran utilidad adoptar algunas técnicas usadas para desarrollar el pensamiento creativo, tales como las explicadas a lo largo de esta exposición.

3.La planificación textual es una etapa que no puede faltar en todo proceso de redacción; en ésta el alumno debe hacerse consciente de los factores que condicionan la producción de su escrito: la situación de comunicación, su intención, sus conocimientos y el contexto.

Bibliografía

- BRUZUAL, R. (1994). "Propuestas para la enseñanza del lenguaje desde la perspectiva lingüística". *Opción* 13:127-152. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BRUZUAL, R. (1996). "Análisis de la producción escrita de los estudiantes que ingresan a LUZ". *Opción* 21:99-115. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BRUZUAL, R. (1997). "El Análisis del discurso aplicado en la comprensión y producción de textos". *Opción* 24:63-83. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BRUZUAL, R. (1998). "Un estudio semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura". En: *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Ediciones de Fundacite Zulia. Programa Resonancia Educativa. Maracaibo. 149-163.
- FRANCO A. (1997^a). *Curso de Morfosintaxis para estudiantes de Comunicación Social*. Maracaibo: Astro Data.
- FRANCO A. (1997^b). "Uso de la preposición alde en las construcciones nominales de genitivo". *Opción* 23:55-77. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- FRANCO A. (1998). "El módulo actancial y su aplicación en la producción lingüística". En: *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Ediciones de Fundacite Zulia. Programa Resonancia Educativa. Maracaibo. 4-61.
- JOLIBERT, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MOLERO, L. (1986). "Módulo actancial, integración de esquemas y enseñanza de la lengua". *Opción* 4:56-69. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- MOLERO, L. (1998). "Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna". En: *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Ediciones de Fundacite Zulia. Programa Resonancia Educativa. Maracaibo. 1-29.
- POTTIER, B. (1992). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos.
- POTTIER, B. (1993). *Semántica general*. Madrid: Gredos.
- RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue SRL/Biblioser.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: EDAF.
- Van DIJK, T. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VerLEE, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial*. Barcelona: Martínez Roca.
- ZAID, M. (1995). "Semantic mapping in communicative language teaching". *English teaching Forum*. July: 6-11.

Nota

¹ Los cursos dictados en los Talleres Internacionales de Expresión y Creatividad, realizados en Maracaibo a partir de 1993.