

Buenas intenciones y práctica real

La expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato

Consuelo ALLUÉ

Universidad Pública de Navarra
mconsolacion.allue@unavarra.es

Resumen: Con este trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos, contribuyen a una mayor y más verdadera asimilación de los contenidos y conceptos, y a conseguir un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), a transformar lo declarativo en procedimental. Como prueba, apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como «balance de resultados», ya que mediante ellos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos y que nuestra metodología y proceso son efectivos. La ejemplificación se realiza con 1º de Bachillerato porque es el curso en el que hemos experimentado, en Eunate Bigarren Hezkuntako Institutua (Instituto de Secundaria), de Pamplona. No obstante, consideramos nuestras afirmaciones extensibles a primaria y a toda secundaria.

Palabras clave: asimilación de contenidos y conceptos; habilidades lingüísticas, escritura creativa.

Abstract: With this work of presentation of our experiences with students of 1st «Bachiller» in language and literature classes, we hope to demonstrate how regular and systematic written expression's works, raised directly related to the contents and concepts that we work, contribute to a greater and more genuine assimilation of the contents and concepts and to get a real development of the language skills (as well as others) to transform the declarative in procedural. As proof, support and exemplification of what we affirm, we introduce some texts of the students who serve as «balance of results», because through them we can see that students assimilate the concepts in question and that our methodology and process are effective.

Key words: assimilation of the contents and concepts; language skills; creative writing.

Actualmente resulta bastante frecuente comparar la enseñanza-aprendizaje con el mundo musical, las aulas con las orquestas, al alumnado con los músicos y al profesorado con el director (o directora, claro) de la orquesta. Solemos hacer esta comparación cuando queremos subrayar la diferencia entre el aprendizaje pasivo y memorístico y el aprendizaje activo dirigido a la producción. También se oye cada vez más la expresión «aprendizaje bulímico» para hacer referencia al conocido proceso en el que el profes-

rado ofrece una serie de contenidos destinados a que el alumnado los aprenda de memoria, los refleje en un examen memorístico de manera semejante a como los enfermos de bulimia expulsan los alimentos ingeridos, y pase al siguiente «atracción».

Siguiendo con la comparación de las orquestas y las aulas de secundaria, podemos pensar en otro contraste, el de las aulas de los institutos y las de las escuelas de música y conservatorios, y las metodologías y objetivos de unos y otros. Nadie imagina que el profesorado de las escuelas de música y conservatorios pueda llegar al aula, ponerse al violín, al piano, a la trompeta... y dedicarse durante casi una hora a mostrar al alumnado lo magníficos intérpretes que son, lo bien que conocen el funcionamiento de sus instrumentos, etc. Todos esperamos que el profesorado, en las aulas de música, escuche al alumnado, le corrija, le haga sugerencias de mejora, le proponga nuevas tareas (generalmente individualizadas, según los avances de cada cual), e incluso que organicen conciertos trimestrales abiertos al público. ¿Por qué, pues, todavía en muchas aulas de secundaria, y sobre todo según en qué asignaturas, el alumnado sigue siendo el público del concierto y no los instrumentistas?

Por otra parte, no resulta fácil romper la rutina de llegar a clase, sacar los libros de texto, comenzar a explicar, proponer algunos ejercicios para clase o para casa, corregirlos y pasar a la cuestión siguiente. No resulta fácil ni para el profesorado ni para el alumnado. Ni es fácil encajar en el extenso currículo ejercicios de expresión escrita, que será de lo que tratemos aquí. Constituye un reto incluso para los convencidos, como yo, de que la expresión escrita es un vehículo de conocimiento, además de un excelente aliado del profesor, que facilita la participación y el protagonismo del alumnado, la variedad y cambios de dinámicas en las clases. Se vuelve «obligatorio» reflexionar y pensar casi diariamente qué propuesta de expresión escrita hacer, relacionada con los contenidos que queramos trabajar, propuesta que permita y promueva un ejercicio de expresión escrita (en nuestro caso un microtexto) creativo, seductor para el alumnado, motivador, para que quieran escribir casi todos los días como tarea de casa.

Con este breve trabajo de presentación de nuestras experiencias con el alumnado de 1º de Bachiller en las clases de Lengua y Literatura, pretendemos evidenciar cómo las tareas habituales y sistemáticas de expresión escrita, planteadas en relación directa con los contenidos y conceptos que trabajamos en las aulas, sirven para que se produzca una mayor asimilación de los contenidos y de los conceptos, y un desarrollo real de las competencias lingüísticas (además de otras), y para transformar los saberes declarativos en procedimentales. Como apoyo y ejemplificación de lo que afirmamos, presentamos algunos textos del alumnado que sirven como «balance de resultados», ya que mediante el análisis de los mismos podemos comprobar que el alumnado asimila los conceptos y, además, que nuestra metodología y proceso son efectivos. Comprobamos que mediante la escritura se puede llegar a la reflexión, lo que constituye un logro con posibilidades interdisciplinares.

En los manuales de bachiller, más concretamente en Lengua y Literatura, en las diferentes lecciones y apartados, es frecuente que en primer lugar se ofrezcan los contenidos con algunos ejemplos y que, tras ellos, aparezca una propuesta de ejercicios. Los ejercicios, en general, requieren del alumnado que comprueben y apliquen lo que se ha explicado a partir de textos propuestos. Se les pide con frecuencia que escriban

oraciones, en muy raros casos que creen textos completos, por breves que sean. Muchos docentes consideramos que escribir solamente oraciones en el nivel de bachiller resulta insuficiente. Porque como mejor se aprende es, tras las instrucciones necesarias (en el caso del método deductivo), haciendo un ensayo lo más completo posible de aquello que se pretende aprender y que requiera el máximo protagonismo por parte del alumnado.

Para comprobar que se ha aprendido algo acerca de algo o a hacer algo, por ejemplo el procedimiento para cocinar rollitos de primavera o para descargar fotos de la cámara al ordenador y grabarlas en cd, lo mejor es realizar paso a paso estas acciones mencionadas. Si queremos facilitar el proceso de asimilación de los conceptos lingüísticos, en didáctica de las lenguas –sean primeras, segundas o terceras– se considera imprescindible la práctica, que el alumnado realice actividades, tareas y ejercicios prácticos completos. En este sentido no se entiende rellenar fichas, huecos, ni escribir oraciones sueltas. Resulta más eficaz escribir textos, aunque su extensión sea reducida, puesto que ya se desarrollan los ejercicios de expresión escrita con la perspectiva del concepto de texto completo (microtexto podríamos decir, dentro de la corriente actual –y exitosa– de microrrelatos, micropoemas, tweets, etc.).

Estos breves trabajos de expresión escrita, si se realizan día a día, si cada día se propone al alumnado una de estas tareas de expresión escrita concreta, breve y, no obstante, frecuente, contribuyen por una parte a aclarar, asentar y fijar, los conceptos y los contenidos de la materia y, además, al desarrollo de la competencia en expresión escrita. Además, también pueden favorecer el buen clima de la clase, la participación de todos y el desarrollo de la competencia en expresión oral. Tal y como lo ponemos en práctica, el proceso es el que sigue:

- partimos del currículo de bachillerato y de los contenidos del libro de texto;
- al hilo de los contenidos, en cada clase se plantea una tarea de expresión escrita que tenga relación con alguno de los conceptos que hayamos tratado para el día siguiente;
- la tarea tiene una serie de concreciones: se trata siempre de textos completos, que podríamos llamar «microtextos» dada su extensión, y, no obstante, completos según la tipología textual y el contenido; en cuanto a la extensión, de cinco líneas, puesto que esto permite proponer tareas diarias que el alumnado realice con gusto y sin sentirse sobrecargado o saturado¹;
- como hemos mencionado, en cada caso se concreta el tipo de texto (expositivo, narrativo, argumentativo, literario, etc.; en su caso si es dialogado...);
- al día siguiente, cada alumno lee su texto, todos escuchan y pueden y deben hacer observaciones, sugerencias (incluido el profesor); la brevedad de los textos permite esta lectura de todas las creaciones en clase y, con ella, el desarrollo de las competencias orales de escuchar y hablar;
- (quisiera añadir que se ha dado el caso de que el alumnado ha estallado en aplausos ante la excelencia de alguna de las obritas, para satisfacción de todos).

1. Sobre microtextos empieza a haber ya algunas investigaciones y, por otra parte, bibliografía. Véase <<http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>>.

Es importante que reflexionemos en clase y con el alumnado sobre el uso real del lenguaje y de las lenguas, lengua vehicular y otras lenguas de la comunidad (según casos), primeras y segundas lenguas, sobre el uso de las lenguas extranjeras, los propios aprendizajes, los elementos compartidos entre lenguas (tratamiento integrado de lenguas), etc. Todas las asignaturas de Lengua y Literatura resultan muy adecuadas –como también lo pueden ser otras áreas– para desarrollar, además de las competencias que les son más propias, la competencia (o subcompetencias, como se prefiera) de aprender a pensar y de reflexión metalingüística. Y a estas reflexiones puede ayudar la práctica habitual de la expresión escrita en forma de microtextos.

En general, el alumnado de bachiller no va a realizar *per se* una reflexión metalingüística mediante la que realmente asimile «para siempre» y que quede entre sus saberes tras la lectura de las explicaciones teóricas, ni siquiera tras realizar algún ejercicio en casa o clase. Tampoco por la reflexión que va provocando y conduciendo el profesorado a través de sus preguntas, por ejemplo siguiendo el método socrático. Es más efectivo y más entretenido escribir microtextos que tengan alguna relación conceptual o procedimental con lo que se va trabajando, aunque esto –por supuesto– exige implicación y esfuerzo del profesorado y alumnado. Pongamos, por ejemplo, que tratamos sobre los factores de la comunicación lingüística: podemos pedir a los alumnos que escriban en casa un mini relato de cinco líneas en el que muestren que han entendido la importancia del contexto –en clase previamente se puede haber trabajado el concepto de contexto, lo mismo que el resto de los factores o elementos de la comunicación, pidiendo que cada alumno piense un contexto en el que usar la frase «esto no se dice», y se pide a unos cuantos que lo expliquen en voz alta. No obstante, no es suficiente con esto–. El planteamiento puede ser: Escriba un mini relato en el que se evidencie qué sentido tiene la frase «Esto no se dice» en un contexto determinado.

En los ejemplos que ofrecemos a continuación se percibe que el alumnado ha comprendido que, según el contexto, una misma oración o expresión puede tener diferentes significados y matices. En el primer caso, «esto no se dice» se refiere a lo que la intención de no herir los sentimientos del prójimo nos impide decir, pero a veces decimos. En el segundo, lo que no se suele advertir a la otra persona porque *da corte*, pero que debiéramos aprender a expresar, para ayudar.

«Mi compañera Isabel es muy presumida, cuida mucho su estilo y es incapaz de ir sin arreglar a ningún sitio, incluso se maquilla para ir a por el pan. Casualidad que un día llegó tarde al instituto con el pelo despeinadoísimo y con más ojeras que un oso panda, y un chico le gritó “¡Isabel, pero si pareces un mapache despeinado!” Y todo el mundo estalló en carcajadas.» (Izaskun López de Vicuña)

«Eran las ocho de la mañana y subíamos por la cuesta del Labrit cuando vimos que un amigo tenía un agujero en el pantalón. Así que me acerqué a él y le dije con suavidad: “Oye, Iván, no es por fastidiarte la tarde pero tienes un agujero en el pantalón”. Entonces se miró y me dijo: “¡Qué mala pata, pero ahora no voy a volver a casa!” Y así estuvo toda la tarde sin preocuparse más.» (Ander Navarro)

En el estudio habitual de los contenidos, hay algunos conceptos que pueden darse por sabidos con excesiva ligereza en la clase, por ejemplo el de coherencia, ya que se

da por supuesto que todos hablamos con coherencia, escribimos con coherencia, etc., sobre todo si se trata o de la lengua vehicular o de la materna-lengua de ambiente. La coherencia no es interesante solo porque aparece en el currículo de Lengua y Literatura, sino como concepto básico de las competencias lingüísticas. Para que el alumnado reflexionase más tranquilamente y en más momentos, aparte de en el aula, se propuso una tarea de expresión escrita: escribir un texto incoherente. De esta forma, tienen necesariamente que repasar el concepto de coherencia y pensar en su contrario y, además, descubrir los procedimientos gramaticales que llevan a la incoherencia y qué tipos de situaciones, diálogos, usos, etc. la provocan.

Coherencia, tal y como nos aparece en el libro de texto que utilizamos en el centro, se define así: «La coherencia es la propiedad del texto que permite afirmar que tiene unidad de significado, es decir, que habla de las mismas cosas o de cosas que se relacionan entre sí»². Ofrecemos algunos ejemplos interesantes, divertidos e ilustrativos. Como se ve en ellos, son conscientes de que la incoherencia viene dada porque se refieren a acciones imposibles en la realidad (primer texto), o porque se relacionan gramaticalmente en una oración acciones que no tienen ninguna implicación lógica entre sí (segundo y tercer textos), o porque se forma un texto con oraciones cuyo sentido no configura un todo coherente (tercero):

«El gorila que me comí el otro día estaba rojo. Además no tenía coche y tuve que verlo ducharse con jamones de pato. Me bebí los langostinos que Julián Gayarre había encargado al secuestrar un perro de porcelana. Finalmente, no pude tumbarme en la luna porque mi madre había perdido mi pelo en un combate de boxeo.» (Marina Tápia).

«Xabi se comió la merluza a pesar de que le guste el color verde. Si hubiese dejado algo en el plato habría llovido en Sevilla y se habría muerto de calor. Al terminársela, el perro le maulló y Xabi le dio los restos de pepitas.» (Mikel Ilundain).

«Marta es amiga de David desde hace más de cinco años. Mi perro pasea tres veces al día y una de esas veces va conmigo. Las vacaciones del año pasado las pasé en Cantabria con mi tía y mis dos primos. Al final de curso pienso aprobar todo para que mi madre me deje comprarme un móvil nuevo ya que el mío tiene más de tres años.» (Maite Idoate).

El trabajo de la fonética en las aulas de bachiller, no tanto desde el punto de vista de análisis y práctica de la oralidad, como desde la teoría de la fonética del español, puede ser arduo y resultar para el alumnado un tanto abstracto. También relacionado con estos contenidos se pueden proponer ejercicios de expresión escrita. Por ejemplo, siguiendo al grupo Oulipo <<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>>, una tarea interesante es la confección de un texto que tenga el máximo sentido respetando una limitación: evitando el uso de alguna vocal. Así, durante la elaboración del texto seremos conscientes de la frecuencia de aparición de las vocales, del timbre característico de cada una y la sonoridad especial que tiene un texto sin a, o sin e, o con abundancia de i, u, y de la imprescindibilidad de las vocales, puesto que sin ellas no podemos construir sílabas.

2. G. Hernández y J. M. Cabrales, *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, SGEL, Madrid, 2008, p. 28.

Las tareas (o microtareas) que se pueden proponer sobre los contenidos y conceptos del currículo de Lengua y Literatura al hilo de las clases son inagotables, todo concepto lleva en sus entrañas una apuesta de escritura y metalingüística. Además de las mencionadas, textos solo con monosílabos, sin verbos, abusando de extranjerismos, imitando la forma de hablar de diversos colectivos... las prácticas que llevamos cabo en las aulas nos permiten comprobar que los ejercicios de expresión escrita –microtextos– frecuentes sistemáticos y corregidos, realizados por el alumnado a partir de los conceptos y contenidos del currículo contribuyen al aprendizaje de los mismos y al desarrollo de las competencias lingüísticas, además de generar una buena dinámica y un excelente ambiente de trabajo y compañerismo en las aulas.

Bibliografía

- GARCIA SOLER, Jordi: «microtextos, microestilo, microvoz», <<http://thinkcopy.wordpress.com/2012/01/22/microtextos-microestilo-microvoz/>> [22 enero 2012].
- HERNÁNDEZ, Guillermo y CABRALES, José Manuel (2008): *Lengua y Literatura castellana. 1º Bachillerato*, SGEL, Madrid.
- <<http://es.wikipedia.org/wiki/Oulipo>>.