

ENSEÑANZA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Wan-I Her

*Departamento de Español
Universidad Tamkang*

RESUMEN

La expresión escrita forma parte de las cuatro habilidades lingüísticas básicas necesarias para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua. Sin embargo, los profesores no tardan en darse cuenta de la carencia que los aprendientes de ELE presentan en este terreno.

Se supone que hay que imputarlo a la falta de hábito de la lectoescritura y el aislamiento de estas dos prácticas por parte de los estudiantes. Teniendo presentes las serias dificultades en los alumnos para expresar sus pensamien-

tos, ya que suelen dejar sus escritos cortos o incompletos, en el presente trabajo nos proponemos nuevos retos e intentamos experimentar otros caminos para las clases de composición con estrategias más significativas que pueden incentivar la escritura. Para lograrlo, decidimos orientarla a la producción del texto narrativo y proyectar el enfoque en los estilos narrativos y sus características. Esta propuesta didáctica se hace con el fin de trabajar dichas técnicas en la escritura y desarrollar la capacidad de creación que se requiere ser provocada.

La escritura es, sin duda, uno de los instrumentos de comunicación principales, gracias a ella, uno puede expresar las emociones, pensamientos, imágenes, sensaciones, etc., y dejar asimismo constancia de hechos históricos, descubrimientos científicos, conocimientos ancestrales, etc. En el proceso de redacción, traducimos al lenguaje nuestros sentimientos más íntimos, imaginaciones más extravagantes o ideas más complejas, este proceso nos permite reflexionar sobre nosotros

mismos, entendernos mejor y ser capaces de expresarnos mediante el lenguaje. A lo largo de nuestra vida, nos vemos obligados a realizar diversos tipos de redacciones: cartas (o correos electrónicos en la actualidad), exámenes, informes, encuestas, proyectos, currículums, contratos, testamentos..., de aquí se ve que la escritura está indispensablemente presente en la sociedad humana y es de vital importancia la enseñanza de la escritura. Por lo tanto, es necesario explorar en cada etapa del aprendizaje una adecuada práctica pedagógica de las tareas relacionadas con esta capacidad del alumnado para lograr avances deseados.

Las razones por las que se opta el texto narrativo para trabajar la expresión escrita en este trabajo son las siguientes: la narración es la técnica más utilizada por el ser humano desde los comienzos del habla, ya que las experiencias se pasan de generación en generación contando; la narración es, en opinión de Bruner (1991), la forma de expresión privilegiada por el hombre, es el discurso que refleja las operaciones cognitivas más básicas de la organización de las vivencias y el discurso que facilita la accesibilidad cognitiva a historias, sucesos y acontecimientos. De hecho, la narración está presente en nuestro día a día: la noticia, el cuento, la novela, canciones, anuncios televisivos, documentales, películas, exposiciones de toda índole, etc. Esto es así porque “narrar es una acción que nace con la persona” (Miriam Álvarez, 2000:18), recurrimos al discurso narrativo cuando queremos informar lo que ha pasado y expresar cómo nos sentimos. Tanto es así que el texto narrativo constituye un buen material para formar la capacidad escrita de los alumnos.

1. REFLEXIONES TEÓRICAS PARA LA TAREA DE ESCRITURA

Habitualmente la práctica de la escritura se concibe como algo individual y privado, por lo tanto, los recursos como las actividades de revisión por compañeros y del intercambio de opiniones sobre los escritos, incluso la del escribir cooperativamente con los demás tienen escasa presencia en la enseñanza de la composición. Por otra parte, debido a que la mayoría de los docentes valoran sólo el producto escrito acabado y prestan gran atención a los elementos más superficiales (ortografía, puntuación, aspectos formales) que a los más profundos (adecuación, coherencia, estructura), suelen ignorar lo que los alumnos pueden y/o deben aprender del proceso a través del cual llegan a dominar la escritura, con una mejoría sistemática y previsible; al contrario, la producción del texto sería una auténtica “caja negra”.

Las operaciones que constituyen el proceso completo de composición son, según Cassany (2009), planificar, textualizar y revisar. En la fase de planificar, (Cassany, 1987); (Camps, 1990); (Hays y Flower, 1980), los alumnos elaboran una configuración prelineal del texto que consiste en tomar decisiones sobre qué, a quién, por qué, para qué y cómo van a escribir, generar ideas y organizarlas; en la fase de textualizar, (Cassany, 2009), los alumnos transforman la configuración jerárquicamente planificada en un texto gramatical y lineal; y en la fase de revisar, (Bereiter y Scardamalia, 1992), los alumnos comparan el pretexto (el “texto” que procuraban) y el texto acabado, e identifican los desajustes entre ambos, luego, arreglan cada punto para producir el texto definitivamente acabado.

Además de poseer los conocimientos lingüísticos (vocabulario, gramática) de la lengua meta para generar un escrito, los alumnos tienen que ser instruidos especialmente en los recursos retóricos o literarios, dado que son los factores que enriquecen un texto. De hecho,

el acto de escribir es una tarea más compleja de lo que se imagina, el saber escribir bien no depende en absoluto de la llegada fortuita de la inspiración, o de un golpe de la suerte, sino que debe aprenderse paso a paso realizando una y otra vez las actividades constitutivas del proceso completo de composición y constructivas para realizar progresos en dicha destreza.

2. MARCO METODOLÓGICO

La escritura es un proceso que diariamente está anclado en el mundo, tiene en su sentido general una preeminencia de lo literario pero también de lo lingüístico, aspectos que generan una interacción en el desarrollo de la expresión escrita. Sin embargo, en las composiciones de los estudiantes no se observa esa interacción, es decir, no saben o no están suficientemente instruidos en el uso de las técnicas literarias que pueden colorear las ideas cuando escriben. De hecho, la expresión literaria es un juego con palabras, un espacio en el que se desarrolla lo imaginario, por tanto, la producción textual debe entenderse como un proceso de creación literaria. Esto es aún más así para el texto narrativo.

Aunque se plantea una propuesta didáctica para trabajar la escritura, es importante abordar de cierto modo la expresión literaria, ya que cualquier texto narrativo, sea ficticio o real, encierra elementos propios del mundo, y esos elementos son los materiales en que se apoya el contenido, y la literatura a su vez es el instrumento que aporta valor estético a la forma. De ahí surgen las dos preguntas: ¿cómo escribir una historia?, y ¿qué deben considerar los alumnos al iniciar la narración? Sabemos que se producen textos sólo a partir de numerosa experiencia acumulada de recepción textual, y los textos narrativos bien elaborados se deben mayormente a la expresión literaria que no sólo adorna lo escrito, sino también que le da sentido al hecho contado. Esta perspec-

tiva es importante para describir y considerar el texto narrativo como una estrategia que permite relacionar el diario vivir del estudiante y la estética del lenguaje. En el presente trabajo se destaca la enseñanza de la producción escrita de textos narrativos atendiéndose al enfoque de Daniel Casanny (2007) quien postula que la escritura no se puede enseñar ni aprender de la misma manera que una disciplina técnica, hay que saber encontrar primero ideas, saberlas estructurar, componer la prosa y embellecerla a base de un borrador bien planificado, donde no solamente importan la gramática y el léxico.

Partiendo de esta premisa, el tipo de trabajo que se realiza en el presente estudio es el diseño de “investigación acción”, el cual consiste en investigar y al mismo tiempo intervenir, es un proceso compuesto de tres pasos en espiral: observar/comprender → pensar/conectar → actuar/aplicar lo aprendido. En la primera parte (observar/comprender) se les explica a los alumnos la importancia de tener originalidad en la creación y de los elementos que pueden ayudar cuando escriben a través de lectura de textos narrativos. Como la literatura les brinda nuevas dimensiones del mundo, el conocer y leer a autores variados puede significar mucho para los estudiantes, incluso el estilo de ciertos autores les enamora a ellos tanto que quieren intentar imitarlo en su escritura. Esta fase se centra en desarrollar los diversos estilos o modelos de la narración vistos en los textos. Los estudiantes tienen como referencia esos textos modelo para escribir una historia similar. No hay que olvidar que el propósito de esta etapa es dar más relevancia a enseñar el texto narrativo que a explicarlo.

En la segunda parte (pensar/conectar) los alumnos deben pensar cómo tener la obra literaria como espejo para realizar su propia producción narrativa. Desde el punto de vista del análisis, los alumnos asimilan cada vez más las técnicas características con que el autor de la obra aborda el tema creando en la percepción subjuntiva de ellos cierta

inspiración y admiración hacia la expresión escrita. En esta etapa, se les exige a los alumnos un borrador con lluvia de ideas para hacer de la escritura una acción deliberadamente pensada. En este sentido, el texto pasará por un proceso, siendo esta fase el inicio de invención o preescritura. En el borrador, el estudiante elimina, organiza, cambia y completa ideas, la etapa de invención es la más difícil, puesto que según Díaz (2001), el primero de los cuatro factores que dificultan la escritura es el psicológico, se trata de la falta de confianza, cuando un estudiante se obstina en la imposibilidad de escribir, lo que desea es apoyarse en los demás para que le realicen la tarea.

En la tercera parte (actuar/aplicar lo aprendido) los alumnos ya tienen que elaborar un texto narrativo a partir del tema sugerido y con las estrategias que han adquirido anteriormente. Se puede decir que es un trabajo arduo tanto en la escritura como en el pensamiento. El alumno no sólo tiene que producir un texto coherente y cohesivo demostrando una claridad en su estructura con ideas principales y secundarias bien desarrolladas, sino también saber hacerlo con una riqueza estética.

Esta propuesta didáctica partió del hecho de que los alumnos suelen quedarse estáticos con la redacción por no tener idea de cómo empezar, ellos escriben más por el deber que por el placer, y para conseguir acercarlos a la escritura, lo primero es incentivar su ánimo, y la literatura nos da esa posibilidad. A través de la construcción de historias, se aumenta el espíritu creativo, y para llegar a la creatividad narrativa, resulta imprescindible trabajar el género narrativo como ejercicio práctico y discursivo con un propósito interpretativo, analítico y productivo. De esta manera, los alumnos realizan una lectura atenta de los textos narrativos que se les proponen, observan cómo se alteran los estilos, prestan atención especial a las características narrativas que dan un giro al texto y afianzan los elementos significativos que puedan encontrar en la narración como producto de lo aprendido.

Los tres pasos que hemos venido exponiendo se pueden dar de manera cíclica, hasta que se logre el objetivo.

3. LOS MODOS DE NARRAR

Narrar es contar historias. Toda narrativa comprende dos aspectos: es al mismo tiempo un relato y un discurso. Es relato en el sentido de que evoca cierta realidad donde habrían sucedido unos acontecimientos a los personajes en determinado tiempo y espacio; y es también discurso porque existe un narrador que realiza el relato y frente a él una persona que lo recibe. En este plano no son los hechos referidos los que importan, sino el modo del que el narrador se los hace conocer al destinatario. Todo relato consiste en un discurso que integra una secuencia de sucesos en la unidad de una misma acción. Donde no hay sucesión no hay relato, es decir, la base de toda la trama estriba en el cambio a lo largo del relato pasando de una situación a otra, quizás semejante pero nunca idéntica a la anterior, a través de un estado de conflicto y tensión. En el presente trabajo nos dedicaremos a revisar los modos narrativos que se pueden emplear para elaborar el discurso.

Entendemos por modos narrativos el arte de representar el relato al receptor, con más o menos detalles, con una distancia mayor o menor de lo que se narra. Estos modos regulan la información que se entrega y marcan la cercanía o la lejanía del receptor a lo narrado. El discurso evoca un universo que en parte está formado por hechos y en parte por palabras, así que el narrador puede contar hechos o puede contar palabras. Desde Platón, se vienen distinguiendo dos tipos de relato: *relato de palabras*, esto es, relato de lo que dicen los personajes; y *relato de "no palabras"*, que es narrar lo que hacen los personajes. El primero aproxima al receptor más a la historia, mientras que el segundo, al parecer, lo aleja de la misma. Así, tenemos la voz del narrador (la que cuenta los hechos) y la voz directa del personaje (que dice con

sus propias palabras). Las formas de narrar palabras pueden ser muy complejas y difíciles de analizar. Éstas son lo que nos interesa aquí. A continuación, exponemos uno por uno los cuatro mecanismos más frecuentes de los que dispone el narrador para reproducir las voces de los personajes.

3.1. EL ESTILO DIRECTO (ED)

Este procedimiento sirve para contar lo que dicen los personajes de forma literal, esto es, hace “oírse” las palabras o pensamientos tal cual fueron dichos y pensados sin cambiar, añadir o quitar nada, a pesar de que el pensamiento verbalizado, propio o atribuido, no ha sido escuchado o leído jamás por nadie, se puede representar como si fuera discurso:

(1) —El nombre de mi tierra se me ha olvidado —respondió el muchacho—. Voy a Salamanca para servir a algún amo que a cambio quiera pagarme los estudios.¹ (2) —¿Sabes leer? —le preguntó uno de los caballeros. (3) —Sí, señor. Y también escribir. (4) —Pues seguro que

[1] Los ejemplos que analizamos aquí se toman de una de las doce *Novelas Ejemplares* de Miguel de Cervantes: “El licenciado Vidriera”, adaptada por Federico Villalobos, quien es autor de numerosas novelas y adaptaciones literarias dirigidas al público infantil y juvenil. Si bien la mayor parte de los ejemplos que exponemos son oraciones sueltas, serán mejor contextualizados y resultará más fácil distinguir sus valores lingüísticos y comunicativos ya que son fragmentos de la misma obra.

Esta novela corta trata de un joven llamado Tomás Rodaja, que sueña con estudiar y ser famoso para poder honrar a su familia y a su ciudad. No se sabe nada de su origen aunque se supone que es humilde. Él marcha a Salamanca a estudiar y allí se licencia con honores. Hechizado por una mujer y pierde la razón creyendo tener el cuerpo de vidrio y ser, desde luego, sumamente frágil, por lo que decide llamarse Vidriera. Sin embargo, su agudeza es sorprendente y todos en el pueblo le consultan a modo de consejero, Tomás alcanza gran fama en poco tiempo y llega hasta la corte. Después de cierto tiempo recobra el juicio pero ya nadie quiere escucharle por volverse cuerdo él nuevamente. Al ver que se moría de hambre, finalmente no tiene más remedio que ingresar al ejército y llega a ser famoso por medio de las armas, terminando así la novela.

no es por falta de memoria por lo que se te ha olvidado el nombre de tu pueblo².

(5) La mujer le dio un membrillo y le dijo: —He puesto en esta fruta un poderoso hechizo que hará que ese joven se enamore perdidamente de ti.

(6) “Todavía soy muy joven”, se decía a sí mismo. “Aunque pierda un par de años, aún estaré a tiempo de volver a mis estudios”.

El ED se presenta como la yuxtaposición de dos segmentos: el personaje que habla y el enunciado, éste se distingue tipográficamente usando comillas o guiones del diálogo, mientras que la indicación del personaje que habla puede darse antes del enunciado, a la que siguen los dos puntos y el guion (como en (5)); o detrás del enunciado (como en (2)); o en medio del enunciado (como en (1)), o puede, incluso, faltar (como en (3) y (4)); y así como la verbalización de un pensamiento que se marca con comillas latinas (como en (6)).

Para presentar un discurso reproducido se utilizan generalmente verbos de comunicación que expresan las actividades verbales de los seres humanos y tienen la intención prioritaria de transmitir un mensaje a otros. Los verbos propiamente comunicativos y más frecuentes son: *decir*³, *comunicar*, *preguntar*, *responder*, *contestar*, etc. Este tipo de verbos son todos transitivos y tienen sujeto y destinatario humanos.

También cabe distinguir otro grupo de verbos de comunicación que, además de introducir literalmente el enunciado, añaden alguna información extra sobre el enunciado, tales como⁴: *asegurar*, *protestar*,

[2] Hemos numerado las frases de este fragmento para facilitar el análisis.

[3] *Decir* es el verbo introductor de ED o EI por antonomasia, pues es neutro en relación al tipo de información que se transmite.

[4] Los verbos más comunes de esta naturaleza son los siguientes:

- verbos declarativos: *decir*, *comunicar*, *mencionar*, *responder*, *notificar*, etc.
- verbos de manera de decir: *susurrar*, *tartamudear*, *suspirar*, *gritar*, etc.
- verbos de opinión: *opinar*, *juzgar*, *considerar*, etc.
- verbos de valoración positiva: *alabar*, *elogiar*, *aprobar*, etc.

jurar, insultar, insistir, murmurar, etc. Si comparamos *decir* con *gritar* o *quejarse*, por ejemplo, veremos que, mientras *decir* sólo anuncia el enunciado, *gritar* o *quejarse* indica la manera de la que se realiza el acto verbal y con mayor viveza:

(7a) —¡Atrás! —les decía—. Soy de vidrio y podríais romperme.

(7b) —¡Atrás! —les gritaba—. Soy de vidrio y podríais romperme.

(8a) —¡Sois más pegajosos que las moscas, más sucios que las pulgas!
—decía el licenciado.

(8b) —¡Sois más pegajosos que las moscas, más sucios que las pulgas!
—se quejaba el licenciado.

En cuanto a los verbos de pensamiento y percepción, podemos ver que, además de verbalizar el contenido de un pensamiento o percepción, permiten también mimetizar en cierto grado el discurso transformado:

(9) Al encontrarse en la plaza con seis hombres a los que llevan a azotar, le oyó anunciar al pregonero:

—Al primero, por ladrón.

También es posible incrustar una cita directa en una enunciación del ED como en (10):

(10) A un hombre que le preguntó quién era la persona más feliz del mundo, le respondió:

—Debe de ser uno que se llama Nadie. Por eso dicen: “Nadie está contento con su suerte” y “Nadie escapa de la muerte”.

- verbos de valoración negativa: *reprochar, criticar, desaprobar*, etc.

- verbos de orden o mandato: *ordenar, mandar, prohibir*, etc.

- verbos de petición: *pedir, suplicar, reclamar*, etc.

Citado de Graciela Reyes (1995), p. 19.

La mayoría de los verbos de comunicación⁵ y de pensamiento y percepción pueden aparecer tanto en estilo directo como en estilo indirecto (EI); no obstante, como podemos comprobar más adelante, el enunciado introducido en el ED es algo autónomo, no tiene restricciones, esto es, puede llevar interjecciones, exclamaciones, vocativos, etc., lo que no se admite en el EI. Esto hace que en el ED se puedan transmitir, junto a los contenidos proposicionales, significados afectivos. Es un efecto del que carece el EI.

(11) —¡Ah, la vida del soldado! —le decía el capitán—. Solo nosotros conocemos la verdadera libertad. En cuanto a Italia, ¡qué belleza la de sus ciudades! ¡Qué riqueza y abundancia! Por no hablar de las hosterías y su espléndida comida. ¡Los macarrones, qué delicia!

3.2. EL ESTILO INDIRECTO (EI)

El EI es el que utiliza el narrador para reproducir, con sus propias palabras, la voz de los personajes, esto es, él resume, de una manera u otra, las palabras originales o pensamientos de los personajes. El EI implica inevitablemente, por un lado, la selección arbitraria de la información por parte del narrador y, por otro lado, la falta de los matices emocionales y expresivos del personaje. En el EI, se acomodan las palabras de los personajes a una nueva situación y sufren cambios los sistemas deícticos de tiempo, espacio y persona.

El EI también está formado por un verbo de comunicación verbal, pero a diferencia de la construcción del ED, el enunciado se introduce

[5] Los verbos de comunicación que solamente pueden construirse con el ED son, por ejemplo, *pronunciar, cantar, recitar, tararear, declamar*, etc. Véase Reyes (1995), p. 18.

por una subordinada sustantiva encabezada por la conjunción *que* o por *si* u otro pronombre interrogativo cuando se trata de una pregunta⁶:

(12) Los caballeros le preguntaron (a Tomás) de dónde era y qué hacía durmiendo en un lugar tan solitario.

(13) El capitán insistió en que se alistara (Tomás) para cobrar al menos la paga de soldado, asegurándole que le daría permiso cuantas veces se lo pidiera.

(14) (Tomás) Le dijo al capitán que partieran sin él.

(15) (El licenciado) Pidió que le buscaran una funda para proteger su cuerpo.

(16) Si sus amigos intentaban acercarse a él, empezaba a gritar y a suplicar que no lo hicieran, porque lo romperían.

(17) A uno que le preguntó qué opinión tenía de los maestros de escuela, (18) el licenciado respondió que sin duda debían ser muy dichosos, pues trataban siempre con ángeles, aunque fueran ángeles mocosos.

(19) Un hombre le preguntó qué debía hacer para no tener envidia a nadie.

(20) De las cortesanas (el licenciado) decía que eran mujeres más cortesanas que sanas.

A veces, si se representan dos o más oraciones en EI, en este caso, cada una de ellas va normalmente precedida del subordinante *que* como en (21):

[6] Las oraciones interrogativas indirectas presentan la peculiaridad de admitir dos subordinantes juntos *que si* o *que* + *interrogativo*.

Con los verbos de manera de decir es obligatorio el uso de la conjunción *que* cuando introduce una pregunta.

Cabe recordar que la conjunción subordinante puede suprimirse cuando el verbo principal, por su significado, da a la subordinada referencia futura, como sucede con *rogar*, *temer* y *proponer*.

(21) Al ver unos cuadros muy mal pintados, (el licenciado) dijo que los buenos pintores imitaban a la naturaleza, pero que los malos la vomitaban.

Además de las construcciones estándar del EI formadas por un verbo de decir y una conjunción, hay unas expresiones lingüísticas que sirven también para presentar en su enunciación un discurso ajeno, por ejemplo, la preposición *según*, como en (22):

(22) —¿Y por qué la mayoría de los poetas son pobres? —le preguntó otro (al licenciado).

—Porque quieren. Podrían dejar de serlo si se casaran con sus amadas. Según dicen en sus poemas, todas tienen cabellos de oro, frente de plata, ojos de esmeraldas, dientes de marfil y labios de coral, así que deben de ser riquísimas.

Es interesante señalar que muchas veces no es posible convertir el ED en el EI, pues hay unas cuantas expresiones que no admiten dicha traslación. Por ejemplo, las exclamaciones, llamadas o frases incompletas no pueden pasar al EI:

(23a) (Tomás) le contestó (a uno de los caballeros):

—Sí, señor. Y también escribir.

(23b) (Tomás) le contestó (a uno de los caballeros) que sí,⁷ señor, y también escribir.

(25a) —Con mis estudios —respondió el muchacho.

(25b) El muchacho respondió que con sus estudios.

(26a) —¡Ah, la vida del soldado! —le decía el capitán (a Tomás).

(26b) El capitán le decía (a Tomás) que ah, la vida del soldado.

(27a) (El fraile) le dijo (al licenciado):

[7] Las respuestas *Sí* y *No*, que gozan de autonomía, pueden pasar intactas al EI:

(24a) —Sí —respondió el muchacho.

(24b) El muchacho respondió que sí.

—Hijo mío, ve a la Corte e intenta hacerte tan famoso por tu sensatez como has llegado a serlo por tu locura.

(27b) (El fraile) le dijo (al licenciado) que hijo mío, que fuera a la Corte e intentara hacerse famoso por su sensatez como había llegado a serlo por su locura.

Los enunciados (23b), (25b), (26b) y (27b) son anómalos, a pesar de que este tipo de ejemplos son abundantes en la literatura.

El EI no solamente vale para transmitir palabras ajenas, sino que es más apto que el ED para comunicar pensamientos y percepciones, puesto que se caracteriza por informar del contenido del mensaje y no por presentar literalmente las palabras que constituyeron ese mensaje. Con los siguientes ejemplos, se notará la naturalidad del enunciado (28a), frente a lo extraño de (28b):

(28a) (Tomás) temía que algún vestido demasiado estrecho lo rompiera.

(28b) (Tomás) temía: “Algún vestido demasiado estrecho me romperá”.

El EI admite distintos grados de fidelidad respecto a la voz del personaje, en este sentido, se suele distinguir entre el estilo indirecto propiamente dicho y su variante, el estilo indirecto libre, característico del lenguaje literario. Este mecanismo discursivo ha sido definido como a medio camino entre el discurso directo y el indirecto, ya que presenta rasgos de ambos.

3.3. EL ESTILO INDIRECTO LIBRE (EIL)

El estilo indirecto libre es una técnica literaria que emplea el narrador en el relato, donde él entremezcla las expresiones del personaje con las suyas, esto es, el narrador en tercera persona, recoge las palabras o pensamientos del personaje como si fuera en estilo directo, pero en este caso, el discurso reproducido no se marcará con los signos tipográ-

ficos (dos puntos, comillas o guiones) ni se insertará con un verbo de comunicación o, a veces, se pospone. La narración no se interrumpe con el EIL, como sí sucede con el ED. A diferencia del EI, el EIL refiere a la descripción de los contenidos de la conciencia en la que confluyen el punto de vista del narrador y el del personaje, o sea, los materiales de conciencia no verbalizados pueden ser transmitidos en forma del monólogo interior del personaje o en forma de un discurso reproducido por parte del narrador, y por lo tanto, la conciencia del personaje es actualizada por el narrador, que imita al personaje en la manera de expresar adoptando su sistema deíctico, especialmente los adverbios de tiempo y espacio. En los dos fragmentos de abajo se pueden encontrar unos pasajes en EIL marcados en cursiva:

(29) Tomás y el capitán decidieron seguir el viaje juntos.

—¡Ah, la vida del soldado! —le decía el capitán —Solo nosotros conocemos la verdadera libertad...

Nada le dijo, en cambio, de las heladoras guardias nocturnas, del peligro de las batallas ni del hambre que se pasaba en los asedios. Nada, en fin, sobre lo cerca que el soldado tiene la muerte. Al capitán don Diego de Valdivia le habían gustado mucho el ingenio y la simpatía de Tomás, y quería convencerlo para que se fuese con él a Italia.

(30) El país se preparaba para una campaña militar que comenzaría en verano, pero *Tomás no tenía intención de participar en ella. Su deseo de ver mundo ya se había cumplido, y ahora deseaba volver a España para terminar sus estudios.*

La parte en (29) se trata de la reproducción de pensamiento, se ven dos situaciones de enunciación superpuestas, la del narrador que cuenta y la del personaje que piensa. El EIL es una forma ambigua de narrar y citar por excelencia, desvanece la divisoria entre el pensamiento y la palabra. En (30) el adverbio ahora se refiere al presente

del personaje que tiene intención de hacer algo. El imperfecto deseaba señala la confluencia entre el pasado del narrador y el presente del personaje. El imperfecto es la forma idónea para expresar el punto de vista doble del narrador, que sigue con su perspectiva del pasado, y del personaje, que realiza algo en su propio presente pero siempre a través del narrador⁸.

3.4. EL ESTILO INDIRECTO ENCUBIERTO (EIE)

El estilo indirecto se puede presentar, además, de otra manera, de la que puede valerse al narrar, esto es, el estilo indirecto encubierto. Tal como sugiere su denominación, esta forma de reproducir la voz ajena suele pasar inadvertida.

Esta técnica consiste en que el narrador adopta un concepto de otra persona sin emplear las señales de traslación típicas del EI ni las referencias deícticas propias del EIL, pero en el contexto se puede hallar generalmente la mención de un acto de habla que informa la fuente, explícita o no.

[8] Exponemos el EIL con más ejemplos tomados de Reyes (1995), pp. 46 y Reyes (1996), p. 20.

a) Ahora tenía mucha sed.

b) Mañana es Navidad. ¿Vendría papá a traerle regalos?

c) Oh, sí, sí, él la iba a llamar esta noche.

d) Llamó Luis. Venía a visitarla mañana.

En todas estas oraciones, el adverbio temporal (*ahora* en (A), *mañana* en (B) y (D), *esta noche* en (C)) refiere al presente o futuro del personaje que se halla en alguna situación, y los verbos en (B) y (C) implican el sistema deíctico espacial (*venir, traer*) que parte del tiempo original del personaje. La expresión *papá* en (B) pertenece también al personaje, pues el tratamiento familiar *papá* sólo resulta apropiado en boca de los hijos. Sin embargo, nótese que el adverbio temporal del presente o futuro se yuxtapone al tiempo verbal de pasado (*tenía* en (A), *era* en (B), *iba* en (C) y *venía* en (D)), esto es así porque el adverbio se origina en el personaje, mientras que el pasado se emplea desde la perspectiva del narrador. El imperfecto, por su aspecto imperfectivo, es capaz de combinar estos dos tiempos.

(31) Al final (Tomás) se decidió aceptar la oferta del capitán, mas solo en parte: *iría con él a Italia, pero no se alistaría en su compañía.*

En este pasaje, la oración en cursiva es un discurso ajeno aunque no lo parezca a primera vista. El narrador reproduce, sin dejar por eso de relatar, lo que dice Tomás, adoptándolo a su sistema deíctico, esto es, como si lo dijera y afirmara él mismo. No usa la primera persona como en el estilo directo (el cual sería, *dijo: —Iría con usted a Italia, pero no me alistaría en su compañía*) ni el estilo indirecto estándar (*Dijo que iría con él a Italia, pero que no se alistaría en su compañía*). No obstante, un dato contextual muy importante es que se menciona un hecho lingüístico en la primera parte del pasaje (se sobrentiende que “se decidió aceptar diciendo”) y de ahí se sabe que lo siguiente es una reproducción del discurso ajeno, y no la aserción del narrador.

(32) Al verse despreciada, la dama decidió recurrir a otros medios para salirse con la suya. Fue a ver a una mujer que tenía fama de hechicera y le pidió consejo. La mujer le dio un membrillo y le dijo: — He puesto en esta fruta un poderoso hechizo que hará que ese joven se enamore perdidamente de ti. *Ningún hechizo puede hacer que una persona ame a otra a la fuerza. Sin embargo, existen hierbas y plantas venenosas que pueden debilitar la voluntad de quien las prueba, aunque en dosis mayores se convierten en un veneno mortal.* Eso fue lo que la hechicera puso en el membrillo, y además en gran cantidad.

En (32) vemos otro ejemplo del EIE, donde el narrador adopta las ideas de la hechicera y las enuncia como propias, esto es, la fusión de puntos de vista. El narrador explica qué tipo de hechizo es ese que puso la bruja en la fruta con el tono evidentemente de ella, pues sólo ella sabía lo que había añadido a la fruta y qué efecto se produciría, pero el texto se presenta como un discurso directo, y el narrador lo cita como si emitiera él mismo su propio juicio, en este caso, las voces

se funden. A veces, el narrador puede describir algo desde el punto de vista de los otros, y lo hace de tal modo que es difícil decidir si está afirmando lo que dicen los otros o está simplemente repitiéndolo⁹.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Dentro de la narrativa hay tres grandes géneros: novela larga, novela corta y cuento. Es siempre aconsejable empezar por lo fácil para trabajar cualquier tipo de redacciones. El cuento, por su pequeño espacio-temporal exige precisión y concisión, es decir, cada palabra que aparece tiene que cumplir su misión: contribuir al efecto que el autor previamente ha planteado. El hecho de tener poca extensión obliga a seleccionar lo que se escribe y narrar lo indispensable para el cuento. En la narración lo principal es el suceso y adonde conduce al lector. El cuento debe terminar en su punto culminante y sólo deben aparecer personajes y diálogos que sean esenciales para causar el efecto pretendido.

[9] Veamos un ejemplo tomado de Reyes (1996), pp. 23-24, para explicar mejor la fusión de puntos de vista entre el narrador y la proposición citada.

La tribu está regida por un rey, cuyo poder es absoluto, pero sospecho que los que verdaderamente gobiernan son los cuatro hechiceros que lo asisten y que lo han elegido. Cada niño que nace está sujeto a un detenido examen; si presenta ciertos estigmas, que no me han sido revelados, es elevado a rey de los Yahoos. Acto continuo lo mutilan, le queman los ojos y le cortan las manos y los pies, para que el mundo no lo distraiga de la sabiduría. (*El informe de Brodie*, Buenos Aires, Emecé, 1970, p. 142)

Este texto es un fragmento del informe hecho por el misionero Brodie sobre las costumbres de una tribu primitiva llamada los Yahoos. En la oración final, el misionero o el narrador justifica la mutilación del futuro rey de dicha tribu adoptando el punto de vista de ella: *para que el mundo no lo distraiga de la sabiduría*. El narrador transmite la creencia de esa gente en estilo indirecto encubierto, está claro que el misionero no comparte esa opinión, porque el misionero tiene la moral bien distinta de la de los primitivos, pero en el texto se funden las voces: en el narrador hablan los Yahoos, ese pensamiento es de ellos, no de él.

Hay muchos detalles que merecen atención y pasos a seguir para crear un buen cuento; sin embargo, nuestro interés en el presente trabajo está en entrenar a los alumnos en el uso de los diversos estilos narrativos y desarrollar la capacidad creativa, así como conseguir una progresión en el nivel de expresión escrita concentrándonos sólo en ello. El crear cuentos no se trata simplemente de contar una historia tal cual sino de dar un tratamiento artístico a esa historia porque una historia bien relatada debe impresionar al lector, provocarle un placer que el argumento por sí solo es incapaz de lograr. En relatos, breves o extensos, suelen hallarse dos categorías: narración y diálogo. La narración está al cargo del narrador. El eje de la narración es la acción, constituida por una serie de sucesos, principales o, si los hay, secundarios. Cada hecho se tiene que narrar con propiedad y coherencia, la forma verbal más frecuente es el pretérito indefinido; también se utiliza el pretérito imperfecto con sentido durativo; si se usa el presente, es para dar más actualidad al relato. Para empezar es conveniente que la extensión de la narración sea moderada.

Por lo que se refiere al diálogo, hay que tener en cuenta que el carácter de los personajes se da a conocer a través de lo que ellos mismos dicen, por lo cual el lenguaje del diálogo debe ajustarse a cada personaje. Además, tanto el diálogo como la narración deben seguir al ritmo de la acción, porque la narración en exceso puede restar dinamismo al relato, y viceversa, si se establece un diálogo no necesario, también puede ser inoportuno. Dejando a un lado los casos extremos, lo más deseable es que el relato consista en una combinación equilibrada entre narración y diálogo.

Expresar literalmente lo que los personajes dicen es presentar discursos de los demás en estilo directo, el motivo fundamental para introducir diálogos en el relato es meter al lector, de lleno, en la his-

toria, utilizando voces características con lo que se consigue avivar la ambientación sin necesidad de describir nada.

Otra manera de presentar discursos de los personajes es mediante el estilo indirecto. El elegir una u otra forma de reproducir los enunciados de ellos depende de las funciones específicas que ofrece cada una de las dos. Mientras el ED sirve para hacer más dramático un relato, el EI, por el contrario, quita dramatismo al relato, es la voz del narrador la que transmite lo que se dijo en otro momento prescindiendo de todo tipo de elementos afectivos. Además, las palabras transmitidas en el EI se dan ya interpretadas por el narrador y en cambio, en el ED es el lector quien decide cómo interpretar los enunciados. Otra distinción más notable entre el EI y el ED es: el primero es más apto que el otro para transmitir pensamientos y percepciones porque es más idóneo para transmitir el contenido que para reproducir las palabras que constituyeron ese contenido. Esta capacidad del EI para transmitir materiales de conciencia no verbalizados también se explota en las otras variantes del EI tratadas en el presente trabajo, el EIL y el EIE.

A continuación vamos a exponer la unidad didáctica que hemos diseñado para alcanzar los objetivos establecidos. Nuestra unidad didáctica comprende una serie de actividades: desde la lectura, comprensión y análisis de textos narrativos, la planificación, conocimiento y práctica de las técnicas hasta las estrategias para la producción de textos narrativos, revisión y publicación del texto definitivo. Dado que la escritura es en esencia un proceso, la metodología que se adopta en nuestra evaluación favorece la atención constante hacia el proceso de elaboración del texto y no se centra sólo en la evaluación del producto final, como se hace tradicionalmente y en la mayor parte de la docencia. Explicaremos en qué consisten los criterios de evaluación al terminar de exponer la unidad didáctica.

Nuestra unidad didáctica está compuesta de 5 actividades:

Actividad 1: Análisis de textos narrativos

En esta sesión, el profesor repartirá unos textos narrativos adecuadamente seleccionados para el nivel de los alumnos y realizará el análisis de los mismos uno por uno señalando los aspectos fundamentales a modo de esquema para que los alumnos puedan servirse de él después en el análisis de sus propios escritos.¹⁰ Los elementos básicos de una narración incluyen, entre otros, la trama del relato, tipos de narrador, tipo de personajes, marco narrativo y las técnicas narrativas, y con éstas últimas vamos acercándonos a los estilos en cuestión.

Actividad 2: Ejercicios de estilo

En esta sesión el profesor reparte una hoja con secuencia de viñetas a cada uno de los alumnos y les pide que inventen sinceramente un título conforme a la historieta. Tienen que redactar una historia por orden de las viñetas en la que predomina el estilo directo, después, reescriben dicha historia usando primariamente el estilo indirecto, y por último, basándose en la misma historia, hacen otra versión en la que emplean en la medida de lo posible el estilo indirecto libre y el estilo indirecto encubierto. Esta actividad se puede realizar también con un texto previamente adaptado donde prima cierto estilo narrativo y los alumnos tienen que transformarlo al resto de los estilos. Hay que repetir este ejercicio de estilos las veces que hagan falta con diversas historietas o textos narrativos hasta que los alumnos lleguen a dominar estos estilos. Al finalizar la sesión, el profesor recoge todos los textos realizados por los alumnos y elige algunos que le puedan servir para el fin didáctico y los comenta en clase.

[10] La obra literaria que hemos elegido como ejemplo para dilucidar los diversos estilos narrativos en la sección 3 sirve para estudiantes de todos los niveles, ya que el docente puede decidir flexiblemente la profundidad con que quiera trabajarla según el grupo de alumnos que tenga.

Actividad 3: Discusión en clase

Los alumnos leen los ejercicios seleccionados uno por uno y el profesor explicará por qué razón elige esos trabajos señalando, a partir del análisis hecho en la primera actividad, los problemas hallados en cada texto o exponiendo, como modelo para imitar, algunas “obras maestras” por su forma original de crear la historia a base de las viñetas, por ejemplo.

Y los alumnos, por su parte, pueden plantear las dudas que les surjan y expresar libremente sus opiniones sobre los trabajos exhibidos, de esta manera, los alumnos se darán cuenta de sus propios problemas e irán solucionándolos en las prácticas posteriores, igualmente se harán más creativos y abiertos de mente con la lluvia de ideas producidas a lo largo de la discusión en clase.

Actividad 4: Producción de relato

En esta actividad el profesor repartirá un folio en blanco a cada uno de los alumnos y les pedirá que escriban en él un título inventado por ellos pero que sea interesante y adecuado para un relato. A continuación el profesor recogerá todos los folios y volverá a repartirlos al azar. Cada alumno deberá redactar un texto de una extensión más o menos de 300 palabras sugerido por el título que les ha sido asignado. El profesor les recordará que se ciñan a la trama básica del relato (inicio, desarrollo y desenlace), pero pueden, si quieren, alterar su orden al desarrollar la historia, y que apliquen los distintos estilos narrativos para dar mayor efecto artístico a la narración. Al finalizar la redacción, cada alumno entregará su relato al profesor para que este pueda leer todos los textos y elija algunos con el fin de discutirlos en clase tal como se hace en la actividad anterior.

Se debe / puede repetir esta actividad varias veces hasta que se note una mejoría general en el alumnado.

Actividad 5: Concurso de relatos

En esta etapa el profesor dará toda libertad para que los alumnos elijan el título y la estructura para elaborar su relato. Un tema libre acorde al gusto de cada uno ayuda a activar la imaginación y a evitar escribir por deber o ver el trabajo completamente como una obligación. Cuando tengan el relato hecho, tendrán que subirlo de forma anónima a un ciberespacio donde el profesor fijará un plazo para que los alumnos lean los relatos de sus compañeros y los puntúen también de forma anónima en una escala de 5 puntos (muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo). El publicar cada estudiante su producción escrita puede motivar su interés y beneficiar a todos porque, por un lado, no escriben sólo para el profesor sino que cuentan con muchos lectores; por otro lado, pueden descubrir diferentes formas de manejar un tema y encontrar en los demás algo que no habían encontrado aún en su experiencia de ver el mundo.

Dado que esta es la tarea final, la cual integra todos los contenidos trabajados a lo largo de la unidad didáctica, consideramos lógico que sea esta la más apropiada para ser evaluada. No obstante, sugerimos que el profesor tome nota también de las actividades llevadas a cabo por los alumnos mediante la observación y que tenga en cuenta asimismo la progresión realizada por cada uno de los alumnos respecto a su competencia en expresión escrita si pretende hacer una evaluación íntegra y continua. Proponemos que tanto el profesor como los alumnos atiendan a los siguientes criterios:

- 1) Sobre la estructura: se aprecia si el alumno comprende y utiliza la estructura tripartita del texto narrativo. En este punto, se trata de organizar la trama, todos los hechos tienen que ser bien planeados para que el cuento llegue a ser funcional y ágil.

- 2) Sobre la coherencia: se aprecia si el texto muestra coherencia en todos los sentidos (fijación del tema, progreso, conexión entre las partes, etc.).
- 3) Sobre la creatividad: se aprecia si el texto es original e interesante.
- 4) Sobre la técnica narrativa: se aprecia si el alumno muestra un dominio en los diversos estilos narrativos que han sido trabajados en clase a lo largo de la unidad didáctica. No se trata de contar una historia tal cual sino de dar un tratamiento artístico a esa historia.

Las actividades que se proponen tienen por objeto entrenar a los alumnos en el aprendizaje de elaborar con viveza textos narrativos para lograr escribir un relato que muestre el progreso pretendido desde la realización de la primera actividad.

CONCLUSIÓN

El presente estudio nace con la intención de contribuir al desarrollo de la competencia lingüística, o más concretamente, la expresión escrita en la lengua española de aprendientes de ELE. Al enfrentarse al papel en blanco, el alumno se percata de la importancia del componente creativo en la producción escrita, a través de intercambiar opiniones, discutir y valorar los textos realizados por sus compañeros, descubre la capacidad creativa que posee y puede ir desarrollándola.

La unidad didáctica se diseña con la idea de trabajar el texto narrativo desde el ejercicio de estilos, instruir al alumno en comentar y evaluar otros textos narrativos desde los conocimientos adquiridos, y ayudarle a mejorar la expresión escrita atendiendo tanto a los aspectos formales como a aquellos substanciales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2000). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid: Arco Libros.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Bonnet, P. (2002). De la literatura por deber y otras aberraciones. En *La pasión de leer* (ed. por Augusto Escobar Mesa). Medellín: Universidad de Antioquía, pp. 20-33.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*, Madrid: Alianza.
- Camargo, L. (2004). El estilo directo y el estilo indirecto. De las gramáticas del español al análisis del discurso y la pragmática. *Actas del V Congreso de Lingüística General*, León, pp. 479-489.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- Casanny, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Casanny, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Casanny, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoEL*, 9. *Monográficos. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1999*, pp. 47-66.
- Cervantes, M. de. (2011). *Novelas Ejemplares*. Adaptación de Federico Villalobos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cervera, A. (2006). *Saber escribir*. Buenos Aires: Aguilar.
- Cervera, A. (2008): Estrategias discursivas para la comprensión lectora de textos. En *Revista Cálamo FASPE* 52, pp. 7-10.
- Cervera, A. (2013). De la comprensión lectora a la interpretación discursiva. En *Revista Cálamo FASPE* 61. *Monográfico: Experiencias de la lectura*, pp. 70-76.

- Contursi, M. y Ferro, F. (2000). *La narración. Usos y Teorías*. Bogotá: Norma.
- Coulmas, F. (1986). *Direct and indirect speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Díaz, Á. (2001). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Flower, L. (1979). Writer-based-prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English* 41, pp. 19-36.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 365-387.
- García Landa, J. A. (1986). El modo del género narrativo: Diversas interpretaciones. *Miscelánea* 7, pp. 125-137.
- Girón Alconchel, J. L. (1985). La “escritura del habla” y el discurso indirecto libre en español, *AFA - XXXVI-XXXVII*, pp. 173-204.
- Gutiérrez, M^a Luz. (1995). Sobre los valores secundarios del imperfecto, *ASELE Actas VI*, pp. 177-185.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1986). Observaciones sobre el estilo directo en español. *Estudios Humanísticos. Filología*, 8, pp. 26-38.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L.W. y Steinberg, E. R. (ed.). *Cognitive Processes in Writing*. Nova Jersey: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing theories, methods, individual differences, in *The science of writing* (Levy, M. y Ransdell, S. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-28.
- Landa, J. Á. (1998). *Acción, relato y discurso, estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lott, R. E. (1973). El estilo indirecto libre en *La Regenta*. *Romance Notes*, Vol. 15, No. 2 (Winter), pp. 259-263.
- Lott, R. E. (1981). Sobre el método narrativo y el estilo en las novelas de Azorín. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 226-227, pp. 192-219.

- Maldonado, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus.
- Reisz de Rivarola, S. (1988). Hablar, repetir, citar. Las voces del discurso literario y del discurso crítico. *Lexis*, XII, 2, pp. 139-178.
- Reyes, G. (1990). Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad. *Revista Española de Lingüística*, 20, 1, pp. 17-53.
- Reyes, G. (1992). Lo serio, lo irónico y la búsqueda de interlocutor. *Voz y Letra*, III/I, pp. 19-34.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (1996). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- Rojas, M. (1981). Tipología del discurso del personaje en el texto narrativo. *Dispositio*, Vol. 5/6, No. 15/16 (Otoño 1980-Invierno 1981), pp. 19-55.