

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA INFANTIL Y PRIMARIA

*Towards a didactic approach of textual composition in
infant and primary schools*

Margarita CASANUEVA HERNÁNDEZ

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Universidad de Salamanca.

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 261-266]

RESUMEN: Parece urgente la necesidad de una didáctica del texto para ser aplicada en la enseñanza de la lengua en la Escuela, que tenga en cuenta el actual enfoque comunicativo, en el que se concibe al discurso como el nivel de desarrollo real y no teórico del lenguaje, y en el que, en este sentido, coinciden tres tipos de relaciones: semánticas, gramaticales (incluyendo los niveles de morfema, sintagma y oración) y pragmáticas.

Es de esperar que el nuevo planteamiento palie, en gran medida, problemas relativos a la comprensión y expresión oral y escrita, tales como la coherencia en la composición textual y la ortografía, que afectan a todos los niveles de enseñanza.

ABSTRACT: There is a need for text instructions that keep in mind the actual communicative focus to be applied in the teaching of language in Elementary Schools in which the discourse is conceived as a level of real development and not a theoretical one thereby linking three relationships: semantic, grammatical (including levels of morphemes, syntagm and sentence) and pragmatic.

It is hoped that this new suggestion will greatly mitigate, those problems related to oral and written comprehension and expression such as coherence in a textual context and spelling, which affect all levels of teaching.

“La comprensión y la creación de textos, de textos orales (intervenciones orales) y de textos escritos (redacciones, exposiciones), de textos breves y de textos largos, son los objetivos últimos de toda la enseñanza de la lengua en la escuela”¹.

Para alcanzar dichos objetivos, bien explicitados en los actuales currículos de las etapas de Infantil y de Primaria, éstos nos presentan una serie de orientaciones válidas, pero, en nuestra opinión, insuficientes a la hora de ser llevadas a las aulas:

Así, y por lo que respecta al ámbito de experiencia de *Comunicación y Representación* de la realidad del niño de Infantil, nos encontramos en sus dos primeros bloques (1 Lenguaje oral, 2 Aproximación al lenguaje escrito) con una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos anteriormente aludidos².

De igual modo, y en lo que se refiere al área de conocimiento y experiencia denominada *Lengua Castellana y Literatura de la etapa de Primaria*, los tres tipos de contenidos giran en torno a los usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita, análisis y reflexión sobre la propia lengua, y sistemas de comunicación verbal y no verbal³.

La intención comunicativa en las aulas queda, pues, patente en la actual reforma educativa.

Por su parte, ciencias como la sociolingüística, la semántica, la psicología cognitiva, y, muy especialmente, la pragmática lingüística y la gramática del texto, tienen mucho que decir con respecto a la enseñanza de la lengua en la Escuela Infantil y Primaria y a la necesidad de una didáctica textual, a la vez que nos ayudan a esclarecer las orientaciones curriculares, al establecer las siguientes premisas:

1. El aprendizaje debe ser significativo e integrador, partiendo de la propia experiencia del niño.
2. La motivación es un factor afectivo fundamental.
3. La corrección es secundaria a la comprensión y creación de textos. Interesa más la capacidad de entender y hacerse entender. Es más importante la fluidez que la corrección.
4. La enseñanza ha de ser globalizada y no atomizada, puesto que los niños usan la lengua productiva y receptivamente, lo cual sólo se puede conseguir si producen e interpretan textos completos y no únicamente oraciones.
5. Las cuatro habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) han de ser ejercitadas con igual intensidad.

Detengámonos, aunque sea brevemente, en las dos últimas disciplinas mencionadas, por ser quizás, las menos conocidas y las que más nos pueden aportar a

1. BATTANER ARIAS, M^a.P.: GUTIÉRREZ CUADRADO, J.; MIRALLES GARCÍA, E.: *Introducción a la Enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas*. Ed. Alhambra. Madrid, 1985, p. 322.

2. CURRÍCULO DE LA ETAPA: INFANTIL. MEC. Madrid, 1992, pp. 40-43.

3. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: PRIMARIA. MEC. Madrid, 1992, pp. 20-29.

la hora de aproximarnos a una *pedagogía del texto*, tan importante en las exposiciones orales y escritas, y tan determinante en factores tales como la coherencia y cohesión en el discurso, junto con la ortografía, puntuación y acentuación, nuestros grandes “caballos de batalla” en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación:

La *pragmática lingüística*, o estudio del uso del lenguaje, surge en Alemania en 1970, unida a los nombres de Dieter Wunderlich y Utz Maas. Su objeto de estudio no está claramente delimitado, si bien aparece definida, frecuentemente como: 1. Doctrina del empleo de los signos, 2. Lingüística del diálogo, y 3. Teoría de la acción del habla⁴.

Los límites, como hemos dicho, no están bien marcados, y es evidente que existe una relación entre la pragmática, la semántica, la sociolingüística y la lingüística o gramática del texto. Nos interesan, especialmente, las coincidencias con esta última. La *gramática del texto* y la pragmática lingüística recorrieron, al principio, caminos separados. La primera surgió de una expansión del análisis lingüístico más allá del límite de la frase, pero progresivamente aparecieron en su punto de mira cuestiones sobre la unidad, la coherencia, lo típico de los textos, etc., aspectos que sólo pueden explicarse partiendo de la pragmática de los textos. Una transgresión originariamente cuantitativa del nivel de la frase se fue haciendo paulatinamente cualitativa y finalmente concluyó en la aceptación del *texto* o *discurso* como categoría fundamental de una posible lingüística. En el nivel del discurso coinciden tres tipos de relaciones que cohesionan y explican la aceptabilidad del mismo⁵:

- a. Relaciones semánticas.
- b. Relaciones sintácticas o gramaticales, en las que se integran los niveles de morfema, sintagma y oración.
- c. Relaciones pragmáticas.

Esta visión globalizadora es fundamental en el cultivo de la expresión de los escolares.

Por su parte, en la pragmática lingüística se traspasó, así mismo, el nivel de la frase, pero de manera cualitativa; lo que debía ser estudiado no era la frase, sino el acto del habla, y como los actos del habla no suelen coincidir con frases, de ahí su ampliación cuantitativa. Así, convergen, casi totalmente en el momento actual, ambas disciplinas en el juego de la acción comunicativa, si bien los acentos cambian: en la gramática del texto se sitúan en la constitución interna del texto, mientras que en la pragmática lo hacen en las obligaciones sociales de las acciones lingüísticas.

4. Vid. SCHLIEBEN-LANGE, B.: *Pragmática Lingüística*. Gredos. Madrid, 1987.

5. Vid. DIJK, TEUN A. VAN: *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid, 1988.

Centrándonos ya en *la didáctica de la composición textual*, es preciso decir que la lingüística o gramática del texto ha hecho posible la aparición de propuestas para la enseñanza de la lengua oral y escrita en Infantil y Primaria, al partir de las siguientes consideraciones:

- a. La lengua real no se materializa en un conjunto de estructuras ni de oraciones bien formadas, sino en una colección de textos.
- b. La facultad del lenguaje consiste no sólo en dominar las reglas gramaticales, la pronunciación y el vocabulario, sino también en conocer la estructura interna de la lengua y en saber ponerla en funcionamiento en situaciones comunicativas.
- c. Del punto anterior se deduce que la finalidad principal del lenguaje es la comunicación y, por lo tanto, el significado y las funciones son tan o más importantes que las relaciones sintácticas.
- d. El lenguaje es un sistema global, dentro del conjunto de sistemas cognoscitivos, y, por lo tanto, se impone un tratamiento totalizador e interdisciplinario que tenga en cuenta los aspectos psicológicos y sociales.
- e. Dentro del sistema de la lengua es tan importante el texto escrito como el oral, y, por ello, los dos merecen atención. Además, se considera que el escrito no es una simple traducción del oral, ya que tiene reglas de funcionamiento y convenciones específicas.
- f. Los textos literarios no son los únicos modelos idóneos, pues ellos, junto con otros muchos, son válidos para un buen aprendizaje de la composición escrita.
- g. En el proceso de la escritura lo más importante no es el resultado final, sino el hecho de escribir en sí mismo. Las correcciones deben realizarse en las diferentes fases de la composición y deben tener en cuenta todos los aspectos del texto, desde la contextualización pasando por la adecuada expresión de las ideas, por la coherencia y cohesión de todo el texto..., sin olvidar la ortografía e, incluso, la correcta presentación del escrito. Además, son las diversas correcciones las que pueden hacer posible el aprendizaje de todos los factores implicados, y, entre ellos, un aspecto de los más difíciles de integrar en la enseñanza de la lengua: la ortografía.

Desde el inicio de los estudios de la gramática del texto (hacia mediados de los 50), sus teóricos se plantearon establecer una teoría general del texto y una tipología que englobara sus numerosas variedades, con el fin de determinar la validez de las normas que reglamentan la generación y la recepción de textos, para que éstos pudieran ser analizados individualmente, y para describir y determinar las relaciones entre ellos, catalogando los textos de la manera más adecuada para el aprendizaje de una lengua.

Ahora bien, entendemos que con los niños de Infantil (0-6 años) y primer ciclo de Primaria (6-8 años) no sería aplicable con rigor metodológico el concepto de tipología textual del que hablaremos más adelante; en este sentido, creemos que el camino más válido para despertar su conciencia compositiva, primero oral y, más

tarde, escrita, sería a través del contacto con el texto no literario (libros documentales, publicaciones periódicas y prensa en el aula), y, muy especialmente, por medio del juego con la palabra⁶ y de la aproximación lúdica a la literatura infantil (“álbumes”⁷, poesía, narración y dramatización⁸), motivándolos a la composición de textos enumerativos, descriptivos, dialogados y narrativos, a partir de juegos y actividades de la lengua oral tales como nombrar objetos que llevan puestos, describir la función, el color y el tamaño de los útiles de cocina, dialogar dramatizando, comprender y narrar cuentos, previamente contados y leídos por medio de imágenes con o sin apoyatura textual...⁹.

En lo relativo a la didáctica del texto en los niveles superiores de primaria, debemos entrar de lleno en el concepto de tipología textual, consistente no en una simple agrupación de textos, sino en un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten catalogar con éxito cualquier texto.

En realidad, aún no se han llegado a fijar de manera definitiva y universal las diversas características estructurales y funcionales de cada tipo de texto. Pero hay que tener presente que, con el tiempo, el enfoque comunicativo de la lengua se ha consolidado con firmeza, por encima de otras opciones, y ello se ha traducido principalmente en una orientación comunicativa a la hora de caracterizar las marcas distintivas del texto, intentando aislar y clasificar los factores determinantes de la comunicación que se refleja en él.

Sin embargo, no se ha conseguido todavía una unificación total de los criterios de clasificación ni una tipología definitiva. Muchas de las tipologías propuestas no cumplen las condiciones necesarias que debe reunir una clasificación científica, y, además, los criterios de selección de textos son aún muy heterogéneos. Por lo tanto, lo primero que se exige a una tipología es que tenga unos criterios homogéneos de clasificación. En general, estos criterios se atienen a dos principios claramente establecidos:

1. Prestar atención, fundamentalmente, a las estructuras internas de los textos y, por lo tanto, establecer tipologías de acuerdo con su estructura formal.
2. Tomar como punto básico de partida la situación externa, es decir, el contexto social y comunicativo en que se genera.

Pensamos que con nuestros alumnos de Magisterio es necesario, después de realizar la exposición teórica y de centrarnos en una tipología concreta, proceder

6. RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*. Avance. Barcelona, 1.973.

7. El término “álbum” es igual en la actualidad, y en el ámbito de la literatura para los más pequeños, a ‘libro de imágenes sustentadas por un hilo argumental, y de cuya lectura el niño extrae toda una historia’.

8. CERVERA, J.: *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel. Madrid, 1981.

9. BRAVO ANTÓN, CH.: *El lenguaje de los niños. Cuentos, poemas, adivinanzas, jeroglíficos... Una experiencia metodológica*. Ayuntamiento y Concejalía de Educación de Leganés. Madrid, 1991, pp. 61-66, y 205-220.

a la creación individual y en grupo de propuestas prácticas y reales, para que, a partir de su caracterización y del análisis de los aspectos más importantes de cada uno de los textos, puedan ellos proponer a los niños posibles actividades de comprensión, de análisis textual y gramatical y de producción oral y escrita.

La propuesta tipológica que más éxito parece estar teniendo en el ámbito educativo es la de J.M. Adam¹⁰.

Adam parte de los cinco tipos de textos propuestos por Werlich (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo) y añade tres más: el conversacional, el predictivo y el retórico. Según la función dominante, tenderemos a clasificar el texto de una manera o de otra; así, una fábula es un texto predominantemente narrativo, que incluye elementos descriptivos y conversacionales e, incluso, instructivos, si tenemos en cuenta el carácter moralizante de la misma. Además de tener en cuenta la superestructura, Adam relaciona a cada tipo de texto con las funciones del lenguaje y establece algunas de las marcas lingüísticas externas más características de cada uno de ellos.

Las ventajas de la aplicación didáctica de esta tipología son muchas, y todas ellas conducen a la consecución de los objetivos formulados en el actual currículo de la etapa de Educación Primaria; sin embargo, somos conscientes, de que aún nos queda mucho por hacer en este terreno, y de que existen serios problemas derivados, por un lado, de la propia naturaleza de los textos y de su dificultad para ser caracterizados y, por otro, de la todavía actual concepción de la enseñanza lingüística que requiere el estudio de todos los subsistemas de la lengua de una manera demasiado estructurada, por lo que a los didactas y maestros nos va a costar mucho adecuarnos al nuevo enfoque educativo en el que la gramática deja de ser la única protagonista para convertirse en un elemento más, que debe ser tratado en el contexto más amplio en el que está inmerso: el texto o discurso.

No nos olvidemos de que la finalidad de toda aplicación tipológica es claramente procedimental —los estudiantes deben llegar a reconocer y producir, oralmente y por escrito, textos descriptivos, dialogados, narrativos, etc.—, pero permite incluir también los contenidos conceptuales y actitudinales, integrando la enseñanza de la ortografía como un recurso de corrección contextualizado e individual, y favoreciendo el desarrollo de la competencia literaria en los escolares, a la vez que significando las diferencias entre textos orales y escritos.

10. ADAM, J. M.: "Types de séquences textuelles élémentaires". *Pratiques*, 56, pp. 54-79, 1987.