

PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS: UN ENFOQUE METODOLÓGICO

José Antonio Samper Padilla - Clara Eugenia Hernández Cabrera
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La enseñanza encaminada al desarrollo de destrezas en el campo de la producción y comprensión de textos se ha mantenido tradicionalmente en un nivel subjetivo, que impedía controlar con objetividad los progresos de los alumnos. En esta comunicación mostraremos algunas características de un método novedoso en nuestro país, centrándonos en los tipos de actividades que se proponen y la finalidad que se persigue con cada una de ellas. Se trata de un método que nace como resultado de los avances de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, sobre todo a partir de los trabajos sobre madurez sintáctica y combinación de oraciones (*sentence combining*) de Kellogg Hunt. Digamos, antes de pasar a la exposición del método y de sus peculiaridades, que desde hace algunos años se observa entre los profesores de Lengua Española una preocupación por hacer de sus enseñanzas algo más importante para la formación de sus alumnos; late la idea de que las clases de Lengua no pueden continuar siendo un compendio de lingüística teórica, que poco aprovecha a los alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria.

Como es sabido, la implantación de la Ley General de Educación trajo consigo una modernización del sistema docente en todo el país. En nuestro campo supuso la entrada de la nueva terminología procedente de las escuelas estructuralistas y generativistas, sobre todo de las primeras; por ello, los libros de texto que han utilizado los alumnos en los dos últimos decenios están poblados de fonemas, lexemas, árboles sintácticos, sememas, etc. La actualización, por tanto, acercó a las aulas de los institutos y de las escuelas los contenidos que sus profesores habían estudiado en la universidad. Ello acarrió, como resultado, el que se restaran horas a la enseñanza práctica de la lengua, pues el tiempo invertido en estas actividades había que dedicarlo a las cuestiones teóricas, en la mayoría de las ocasiones ininteligibles para las mentes escolares.

Pronto empezaron a oírse las voces de los que notaban que los alumnos cada vez escribían peor o que eran incapaces de entender los contenidos de los libros escolares. De ahí la necesidad de una nueva reforma educativa, que, tras un período de experimentación, comienza a dar sus primeros pasos oficiales este año.

Precisamente es ese afán por llevar a cabo una transformación que haga más eficaces las horas dedicadas a nuestra asignatura el que ha hecho nacer *Producción y comprensión de textos* del profesor de la Universidad de Puerto Rico Humberto López Morales y de los autores de esta comunicación. Quizás, sin

que nos lo hayamos propuesto expresamente, es la respuesta que desea ofrecer la nueva reforma a los estudiantes de Secundaria. Porque el método está centrado en que los alumnos creen y comprendan textos españoles, no que aprendan teorías lingüísticas abstractas, ni siquiera que asimilen una teoría gramatical; se trata, nada más (y nada menos, hemos de subrayar), de que los alumnos trabajen realmente la lengua española, según una metodología que ofrece grandes posibilidades para desarrollar las habilidades concernientes a la composición de textos escritos y la adecuada inteligibilidad de los mismos.

El libro, que tiene carácter experimental, fue utilizado en el pasado año escolar por unos dos mil estudiantes de este Archipiélago, especialmente de la Isla en que nos encontramos. Atendiendo a nuestra recomendación, ha sido implantado fundamentalmente en el primer curso del B.U.P. y F.P., si bien también se ha aplicado en diferentes niveles del Bachillerato Experimental. Asimismo, sobre todo en la enseñanza privada, se ha experimentado en octavo de E.G.B. En este curso aumenta el número de centros que lo ponen en práctica, lo cual ofrece la posibilidad de evaluar, con datos suficientes, la eficacia del método. Señalemos que, junto al *Manual* destinado al alumno, se ha publicado una *Guía del Profesor*, donde se aportan a éste las bases teóricas del modelo y unas sugerencias de carácter práctico, además de una de las soluciones posibles para cada tipo de actividad.

Como indicábamos al principio, hemos de subrayar que hablamos de un manual estrictamente práctico. Los alumnos harán ejercicios que tienen como finalidad facilitarles la producción de diversas estructuras oracionales, pero en ningún momento se les da información gramatical sobre las mismas. En cierto sentido, se invierten los papeles con relación al tipo tradicional de clase: si en ésta el alumno llega a analizar acertadamente estructuras oracionales, a veces de gran complejidad, que luego no emplea en sus escritos, en nuestro caso se aspira a que las realice y las entienda sin que preocupe su plasmación en el clásico análisis sintáctico. En cada una de las 15 unidades que componen el manual, los ejercicios de comprensión y de producción, se suceden en forma de actividades variadas, que persiguen fines distintos dentro de los dos objetivos fundamentales. En la parte de producción, por ejemplo, alternan ejercicios relativamente sencillos, en que sólo hay que combinar dos proposiciones simples, con otros mucho más complejos, en los que se pide al alumno la elaboración de un texto amplio a partir de un número relativamente elevado de estructuras oracionales simples.

En lo que se refiere a los tipos de enunciados que los alumnos han de trabajar, hemos de indicar que, a priori, se han excluido los literarios. La eliminación de tales textos obedece a su carácter específico, por la presencia en ellos de complejidades que se alejan del uso normal de la lengua; partimos de la idea de que no se trata de adiestrar a futuros literatos, sino a estudiantes que requieren el aprendizaje de unas habilidades que les permitan construir textos coherentes

y maduros desde el punto de vista sintáctico, así como entender de forma adecuada el tipo de mensajes que reciben en su etapa escolar y, después, en su actividad profesional. Esa es también la razón de que se haya optado preferentemente por un tipo de mensaje expositivo o argumentativo; son los textos sobre los que ha de trabajar el alumno en su actividad académica y los que, en realidad, requieren un entrenamiento específico por las dificultades que entrañan. Esto no quiere decir que los temas carezcan de interés para el estudiante: además de que, en ciertos momentos, se le pide que construya proposiciones sobre temas como la música-disco o las películas de ciencia-ficción, los textos, creemos, resultan atractivos; a ello puede contribuir también el que se hayan incorporado referencias a realidades canarias, con el propósito de hacerlos más cercanos al alumno. Como nos han indicado los profesores que han puesto en práctica el método, no cabe duda de que la variedad de temas contribuye también al enriquecimiento léxico y cultural de los estudiantes, a pesar de que no sean éstos los objetivos esenciales del manual.

1.1. En el terreno de la producción, los primeros ejercicios que realiza el alumno están dirigidos a la combinación de proposiciones para formar diversos tipos de oraciones complejas, cada uno de los cuales es resultado de una transformación específica. El orden en que aparecen las distintas estructuras oracionales que ha de practicar el alumno es el que exponemos a continuación.

Se comienza con la adjetivación, directa e indirecta (mediante nexos preposicionales) y se sigue con la aposición. Es decir, en las dos primeras unidades se trabaja en el marco de la oración simple, haciendo hincapié en las expansiones propias de la frase nominal. Ya en la unidad 3 se pone énfasis en un tipo de subordinación, precisamente la más cercana a la que el alumno ha adquirido en las unidades previas: la subordinación adjetiva especificativa, para seguir, en el mismo capítulo, con la adjetivación de carácter explicativo⁽¹⁾. Como es natural, el comienzo de una nueva práctica no supone el abandono y olvido de las que anteriormente se han ejercitado; por ello observamos continuamente ejercicios de refuerzo, que persiguen apuntalar las destrezas adquiridas; así, en la unidad 4, antes de pasar a otras construcciones oracionales, hay un conjunto de actividades encaminadas a la reafirmación de todos los usos de la construcción adyacente adjetiva, tanto de la que aparece constituyendo una sola oración como de aquella que supone composición oracional.

Una vez asimilada esta destreza, se pasa a la subordinación adjetiva sustantivada mediante el artículo, sin presencia expresa del antecedente, y se introduce la construcción de relativo con las preposiciones *a* y *para*. Siguen las subordinadas de lugar, tiempo y modo, y en la unidad 8 se incorporan las causales, finales y concesivas. Las estructuras de gerundio se practican en la siguiente unidad, en la que se incluyen asimismo las subordinadas condicionales, comparativas y consecutivas, para terminar, en la unidad 10, con la práctica sobre las últimas construcciones oracionales que se trabajan en esta edición experimental,

la subordinación adjetiva en que el relativo aparece precedido de diversas preposiciones y aquellas otras introducidas por *cuyo*, que, como es bien sabido, responden a una elaboración compleja, que explica su escaso uso en la comunicación cotidiana.

Todos estos ejercicios, relacionados con la estructura superficial de los discursos, persiguen enriquecer la madurez sintáctica de los textos que construyen los alumnos⁽²⁾: se trata de que los estudiantes adquieran destrezas encaminadas al procesamiento sintáctico de los textos, de acuerdo con las ricas posibilidades que pone a su disposición nuestro sistema lingüístico. Por ello, las prácticas iniciales de las primeras unidades tienen la finalidad de acostumbrar al alumno a redactar, pero con un control sobre el tipo de estructuras oracionales que ha de producir. Este es un ejercicio que, por su carácter inusual en nuestro sistema educativo, entraña ciertas dificultades al principio, como nos han comentado los profesores que han llevado la experimentación del método; sin embargo, pasados los primeros momentos, los estudiantes adquieren la habilidad necesaria para realizarlos sin problemas. Con estas actividades alternan, a lo largo de todo el manual, otras en que el alumno se enfrenta a la redacción de pequeños textos en los que ha de aplicar las diversas destrezas trabajadas previamente; así, al encontrarse ante varias posibilidades de combinar las proposiciones de base, se acostumbra a seleccionar la que resulta más apropiada en cada ocasión.

1.2. Pero es evidente que la producción de un texto no supone sólo estas fases de superficie. Se ha de conseguir que los mensajes elaborados por los estudiantes no sólo sean ricos en cuanto a la variedad sintáctica que manifiestan, sino que también sean coherentes. Por ello se incluyen prácticas encaminadas al logro de este objetivo. La primera de ellas es la formación de complejos proposicionales. Ya es sabido que, en cualquier texto, un determinado núcleo temático puede ser desarrollado mediante una serie de proposiciones secundarias (*núcleo complejo*) o puede llegar a la superficie sin otras adiciones (*núcleo simple*). Para que los alumnos adquieran esa destreza, propia de la estructura del texto, es necesario que empiecen construyendo un número limitado de proposiciones para núcleos sencillos (el baloncesto, los viajes, las calculadoras) y las combinen a continuación. Poco a poco se les va pidiendo que aumenten la cantidad de proposiciones adscritas a un núcleo determinado.

1.3. Sin embargo, ya sabemos que esos complejos proposicionales resultan diferentes no sólo por la cantidad de oraciones simples que los forman, sino también por el tipo de información que transmiten dichas proposiciones. Por ello se incorpora una serie de ejercicios que tienen como finalidad el que se desarrollen unos núcleos básicos con proposiciones que indiquen *hechos*, *detalles*, *incidentes* (que suponen participación del escritor en el texto), *valoraciones* (u opiniones subjetivas), *razones* y *ejemplos*. Estas prácticas aparecen de forma escalonada, en el orden en que las hemos expuesto en el párrafo que antecede; por ejemplo, las proposiciones que hemos clasificado bajo el rótulo

de *razones* han de aparecer después de que los alumnos hayan practicado la producción de las subordinadas causales, dos unidades antes.

1.4. Una vez que el hablante ha seleccionado los núcleos temáticos y ha decidido que algunos de ellos deben ser complejos, todavía tiene la posibilidad de ordenarlos de varias maneras, que dependen fundamentalmente del modo de discurso que se ha propuesto producir. Por eso se incluyen ejercicios que persiguen que el alumno reorganice textos previos de acuerdo con un orden distinto de sus núcleos constitutivos; por ejemplo, si un texto narrativo está ordenado según el esquema temporal *antes/ahora*, el alumno ha de invertir la relación cronológica. Prácticas similares se llevan a cabo con los otros modos discursivos (argumentativo, descriptivo y expositivo). En las unidades finales, este tipo de actividad se enlaza con las que habíamos señalado en el punto anterior, puesto que se aportan los núcleos básicos correspondientes a un tema y, antes de que se elaboren las proposiciones que se pueden adscribir a cada uno de ellos, se solicita al alumno que elija previamente el orden en que van a aparecer los núcleos en el texto que finalmente compondrá.

1.5. Dentro de estos ejercicios de producción se encuentra también la realización de resúmenes, pero es evidente que éstos no pueden elaborarse sin que antes se hayan cubierto las etapas de comprensión del texto a las que después nos referiremos.

1.6. Como ha podido observarse, el método recorre un camino que va desde el discurso hasta el tema, exactamente el inverso al que se sigue en la producción de un texto. Por ello no puede causar extrañeza que, en esta organización, los últimos ejercicios en aparecer sean precisamente los que consisten en seleccionar y ordenar los núcleos proposicionales para formar el texto, es decir, los relacionados con su estructura interna, lo primero que hace el hablante una vez que conoce el tema sobre el que va a escribir.

2. Pero el manual no se limita a la producción, sino que, como ya señala su título, abarca una serie de actividades destinadas a mejorar la capacidad de comprensión de textos. Esos ejercicios comienzan con cuestiones de superficie y terminan con los referidos al tema, es decir, el mismo proceso que sigue el receptor de los mensajes:

2.1. Al mismo tiempo que los alumnos practican la combinación de proposiciones para llegar a la producción de oraciones complejas, realizan, con vistas a la comprensión, ejercicios que consisten en descomponer las unidades T en sus cláusulas integrantes. Es una práctica que alterna con las destinadas a la producción desde la primera unidad.

2.2. Moviéndonos todavía en un plano superficial, se realizan unas pruebas que tienen como objetivo la verificación del valor de verdad de las proposiciones del discurso. Son ejercicios muy válidos para acostumbrar al estudiante a leer atentamente los textos, como paso imprescindible en la comprensión de los mismos. El alumno va entendiendo que las afirmaciones que se le proponen

pueden ser falsas porque contradicen totalmente lo enunciado en el texto de base o porque sólo lo hacen de forma parcial, lo cual obliga a una cuidadosa lectura.

2.3. Cuando un texto se entiende, el receptor es capaz de añadir los nexos que falten, porque ha captado la cohesión semántica interoracional, o puede incorporar nuevos elementos, adecuados a la formulación del propio texto. Esa es la razón de que se incluyan prácticas en que el alumno ha de rellenar espacios en blanco.

2.4. Otra clase de ejercicios persigue verificar la asimilación del orden de las proposiciones del discurso. En este caso se propone una serie de núcleos proposicionales para que sean organizados de acuerdo con la secuencia del texto que sirve de base al comentario. Es una práctica que tiene su correspondencia exacta en la fase de producción (vid. *supra*, 1.4).

2.5. En la unidad 8 se empieza a realizar una actividad que suele entrañar una gran dificultad para el alumno: distinguir la información fundamental de la secundaria que aporta un texto. Se trata, como puede observarse, de la aplicación de la *macro-regla eliminante*, mediante la cual el receptor hace desaparecer toda la información circunstancial, los detalles poco relevantes que acompañan a un determinado núcleo, pero que no son semánticamente indispensables para la progresión del discurso. Es, como se ve, el paso más importante para la realización del resumen y para la determinación del tema. Dada la relevancia de esta actividad, aparecen muchos ejercicios encaminados a que los alumnos adquieran paulatinamente esta destreza fundamental: en los primeros momentos, se les pide únicamente que distingan si la información que transmiten ciertas afirmaciones de un texto es principal o secundaria; en unidades posteriores ya se obliga a la selección, entre las oraciones propuestas, de la que mejor expresa lo dicho en cada uno de los párrafos de un discurso. Una variante que persigue la misma finalidad es la que requiere la determinación del núcleo de un complejo proposicional y sus proposiciones secundarias.

2.6. Como la información que transmiten estas proposiciones secundarias no es de la misma clase, se incluyen actividades que obligan a diferenciar el tipo de información que aportan, en relación directa con los ejercicios de producción que comentamos anteriormente (vid. 1.3).

2.7. El final del proceso de comprensión lleva a la determinación del tema del discurso. Metodológicamente se llega a este último escalón como resultado de unos pasos previos, que encuentran correspondencia exacta en los ejercicios del manual: la delimitación de los párrafos, el descubrimiento de sus proposiciones fundamentales, y la realización, a partir de ese hallazgo, del resumen del texto.

Nuestra exposición se ha centrado en las actividades que llevan a cabo los alumnos según el método propuesto. Por supuesto, todos estos ejercicios se asientan sobre bases teóricas sólidas, desarrolladas por la lingüística aplicada a

la enseñanza de la lengua materna a partir de las aportaciones chomskianas, tal como se recoge en la bibliografía que se adjunta.

Los buenos resultados que se consiguen con la aplicación de esta metodología obligan a seguir trabajando para aportar a los estudiantes canarios, y a los de otras latitudes, los medios para desarrollar unas habilidades imprescindibles en su vida académica y profesional. Habrá que adaptar nuevos ejercicios para afianzar destrezas específicas y habrá que programar actividades para distintos niveles educativos, pero la seguridad de que con ello se contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de nuestra lengua debe animarnos a todos en la empresa.

NOTAS

(1) No sólo ha influido la relación con las estructuras trabajadas para que se inicie así la producción de las oraciones compuestas. Hay otra razón importante: en las cuantificaciones que ha realizado J.M. Lope Blanch sobre las grabaciones de la norma culta de varias ciudades hispanoamericanas, sobre los datos de la norma popular mejicana y sobre ciertos textos literarios, el investigador ha comprobado estadísticamente que, tras las copulativas -que nosotros consideramos, siguiendo a Hunt, cláusulas independientes, por la simplicidad de las transformaciones que la originan y por la debilidad del nexos que une las proposiciones-, el tipo de relación más utilizado en esas muestras hispánicas es, en efecto, la subordinación adjetiva. Vid. "La estructura de la cláusula en el habla y en la literatura", *Anuario de Letras*, XVII (1979), pp. 97-112; y "La estructura del habla en cuatro ciudades hispanoamericanas", en *Actas del II Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas de G.C. Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984, pp. 367-379.

(2) Como ya es sabido, el grado de madurez sintáctica admite una medición objetiva según la propuesta hecha por K. Hunt sobre la base de la *unidad T* (o *unidad terminal*). Véanse, en este sentido, los resultados de los trabajos realizados en Canarias por Antonia N. Torres "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife", en *Actas del Congreso Internacional sobre el estudio del español*, Salamanca, 1991 (en prensa), y también "Índices secundarios de madurez sintáctica en escolares no universitarios de Tenerife", en *Actas del congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid, 1992 (en prensa).

BIBLIOGRAFIA

- CHRISTENSEN, F. (1968): "The problem of defining a mature style", *English Journal*, 57, pp. 570-580.
- COMBS, W.E. (1975): *Further effects of sentence-combining practice on writing ability*, Athens: Department of Language Education, University of Georgia.
- DAIKER, D.A., A. KEREK y M. MORENBERG (1978): "Sentences-combining and syntactic maturity in freshman English", *College Composition and Communication*, 29, pp. 36-41.
- (1986): *The writer's options. Combining to composing* (3ª ed.), New York: Harper & Row.
- DIJK, T. van (1980): *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.
- (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- FISHER, K.D. (1973): *An investigation to determine if selected exercises in sentence-combining can improve reading and writing* (tesis doctoral inédita), Indiana University.
- GREEN, E. (1972): *An experimental study of sentence-combining to improve written syntactic fluency in fifth grade children* (tesis doctoral inédita), Northern Illinois University.
- HERRERA LIMA, Mª E. (1991): "Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México. Análisis preliminar", en H. López Morales, ed., pp. 156-169.
- HUGHES, T. (1975): *Sentence-combining: A means of increasing reading comprehension*, Kala-

- mazoo: Western Michigan University.
- HUNT, K.W. (1965): *Grammatical structures written at three grade levels*, Research Report 3, Urbana: National Council of Teachers of English.
- (1969): "Teaching syntactic maturity", *Applications of Linguistics*, ed. por G.F. Perren y J.L. Trem, New York: Cambridge University Press.
- (1970): "Recent measures in syntactic development", en *Reading in applied transformational grammar*, ed. por M. Lester, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 179-192.
- (1977): "Early blooming and late blooming syntactic structures", en *Evaluating writing: describing, measuring, judging*, ed. por Ch.R. Cooper y L. Odell, Urbana, Illinois: NCTE, pp. 91-104.
- LOPEZ MORALES, H. (1987): "Problemas en torno a la comprensión del discurso", *VII Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística*, Valparaíso: Sociedad Chilena de Lingüística-Universidad Católica de Valparaíso, pp. 7-20.
- (1991): *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la Lingüística a la enseñanza de la lengua materna"*, Río Piedras: Ed. de la Universidad de Puerto Rico.
- (1992): "Madurez sintáctica e índices de cohesión en el discurso escrito", en *Actas del Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid (en prensa).
- , J.A. SAMPER y C.E. HERNANDEZ (1991): *Producción y comprensión de textos. Edición experimental*, Madrid: La Muralla.
- MELLON, J.C. (1969): *Transformational sentence-combining*, Research Report 10, Urbana: National Council of Teachers of English.
- MUÑOZ, G. y M. VELIZ (1983): "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, pp. 81-87.
- NEY, J.W. (1976): "The hazards of the course: sentence-combining in freshman English", *The English Record*, pp. 70-77.
- OLLAQUI DE MONTENEGRO, L. de (1991): "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna", en H. López Morales, ed., pp. 113-131.
- PERRON, J.D. (1974): *An explanatory approach to extending the syntactic-development of fourth grade students through the use of sentence-combining methods* (tesis doctoral inédita), Indiana University.
- RODRIGUEZ FONSECA, L. (1991): "Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria", en H. López Morales, ed., pp. 133-143.
- STOTSKY, S.L. (1975): "Sentence-combining as a curricular activity: its effect on written language development and reading comprehension", *Research in the Teaching of English*, 9, pp. 30-71.
- STRONG, W. (1973): *Sentence Combining: a Composing Book*, New York: Random House.
- (1976): "Close-up: Sentence-combining back to basis and beyond", *English Journal*, 65, pp. 56-64.
- TORRES GONZALEZ, A.N. (1991): "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife", en *Actas del Congreso Internacional sobre el estudio del español*, Salamanca (en prensa).
- (1992): "Índices secundarios de madurez sintáctica en escolares no universitarios de Tenerife", en *Actas del Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid (en prensa).
- VAZQUEZ, I. N. (1991): "Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior", en H. López Morales, ed., pp. 145-153.
- VELIZ, M. (1986): *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*, (tesis doctoral inédita), Universidad de Concepción (Chile).
- VELIZ, M. G. MUÑOZ y M.S. ECHEVARRIA (1985): "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, pp. 107-120.