

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

CUADERNOS DE RABAT

EXPRESIÓN ESCRITA

31/2015



CUADERNOS DE RABAT Nº 31
Octubre 2015

CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS
Miguel Zurita Becerril

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN
Consuelo Jiménez de Cisneros Baudin

COORDINADORAS AYUDANTES
Ana Catañeda Becerra
Cecilia Cañas Gallart

COLABORAN EN ESTE NÚMERO
María Pérez Sedeño
Ihssan El Mail
María Ángeles García Collado
Mohammed Laaroussi
Consuelo Jiménez de Cisneros
Kaoutar Gannoun

MAQUETACIÓN Y DISEÑO CUBIERTAS
Ricardo Estévez Macho

IMAGEN DE LA PORTADA
Lámparas de piel de Marrakech .

FUENTES DE LAS IMÁGENES
Banco de Imágenes del INTEF. Cortesía de los autores



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: Noviembre 2015
NIPO: 030-15-361-6 (electrónico)
ISBN/ISSN: 1113-4690 (electrónico)
Maquetación: Scriptura-Rabat

PRESENTACIÓN	5
Miguel Zurita Becerril	
LA EXPRESIÓN ESCRITA	
APRENDIENDO A ESCRIBIR. Reflexiones y propuestas para trabajar la expresión escrita en Colegial, Tronco Común y Bachillerato.	6
María Pérez Sedeño	
LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE ESPAÑOL EN MARRUECOS: CRITERIOS DE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN.	20
Ihssan El Mail . Escuela Normal Superior de Tetuán.	
María Ángeles García Collado . Instituto Cervantes de Tetuán.	
LA PRODUCCIÓN ESCRITA: DE LA CORRECCIÓN A LA AUTOCORRECCIÓN	37
Mohammed Laaroussi	
HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN: DE LA LITERATURA A LA ESCRITURA. Sugerencias para practicar la expresión escrita a partir del cuento <i>El miedo</i> de Valle Inclán.	44
Consuelo Jiménez de Cisneros ATD Marruecos	
EXPERIENCIAS	
DOCENCIA UNIVERSITARIA MARROQUÍ: EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA COLABORADORA EN EL DEPARTAMENTO DE HISPÁNICAS DE LA FACULTAD PLURIDISCIPLINAR DE NADOR (FPN).	54
Kaoutar GANNOUN . Profesora colaboradora en el Departamento de Hispánicas de la FPN. Universidad Abdelmalek Essaâdi - Tetuán	

En su línea de facilitar materiales para mejorar la enseñanza del español en Marruecos, *Cuadernos de Rabat* dedica su número 31 a la expresión escrita, una de las llamadas “cuatro destrezas”, que probablemente sea la más difícil de enseñar y de aprender en una lengua extranjera. En Marruecos la expresión escrita tiene especial importancia, ya que los exámenes de bachillerato se basan predominantemente en la evaluación de esta destreza, para lo cual los profesores han de preparar de manera específica a sus estudiantes. Consciente de ello, la Consejería de Educación ha promovido distintas publicaciones para motivar el aprendizaje y la práctica de la expresión escrita desde diversas perspectivas metodológicas y con diferentes recursos, todos ellos válidos si son útiles para el fin que se pretende.

En este número contamos con cuatro artículos en torno a esta cuestión: el primero, de María Pérez Sedeño, asesora técnica de la Consejería de Educación destinada en Tetuán durante el quinquenio 2006-2011, bajo el título *Aprendiendo a escribir. Reflexiones y propuestas para trabajar la expresión escrita en Colegial, Tronco Común y Bachillerato*; el segundo, *La expresión escrita en la clase de español en Marruecos: criterios de corrección y evaluación*, de María Ángeles García, profesora del Instituto Cervantes de Tetuán, e Ihssan el Mail, coordinadora de español de la Escuela Normal Superior de Martil-Tetuán, ofrece un trabajo de campo realizado directamente con estudiantes, aportando la experiencia docente de ambas profesoras; el tercero, *La producción escrita: de la corrección a la autocorrección* del profesor Mohammed Laaroussi; y finalmente, Consuelo Jiménez de Cisneros, asesora técnica de la Consejería de Educación de Rabat, en su trabajo *hacia una pedagogía de la integración: de la literatura a la escritura. Sugerencias para practicar la expresión escrita a partir del cuento “El miedo” de Valle Inclán* propone una unidad didáctica que ya fue presentada y comentada en algunas reuniones pedagógicas con inspectores y profesores marroquíes.

Este número se complementa con un artículo que contiene las experiencias de una joven docente de español, Kaoutar Gannoun, titulado *Docencia universitaria marroquí: experiencia de una profesora colaboradora en el Departamento de Hispánicas de la Facultad Pluridisciplinar de Nador (FPN)* y que refleja sus primeros pasos profesionales en el campo del español como lengua extranjera.

La intención es difundir de la mejor manera posible todas estas aportaciones didácticas en la confianza de que resulten útiles y atractivas para los profesores marroquíes de español y para todos los interesados en la enseñanza del español en Marruecos.

Miguel Zurita Becerril
Consejero de Educación

APRENDIENDO A ESCRIBIR. Reflexiones y propuestas para trabajar la expresión escrita en Colegial, Tronco Común y Bachillerato

María Pérez Sedeño



“Aprendiendo a escribir” es la suma de dos artículos dedicados a la expresión escrita y titulados respectivamente “Aprendiendo a escribir” y “Los procesos en las actividades de expresión escrita”. Dichos artículos contienen reflexiones teóricas previas indispensables, estrategias para practicar la escritura y actividades dirigidas específicamente a los alumnos que cursan español en la enseñanza secundaria marroquí. Fueron redactados para uso de los profesores de español del área de Tetuán, donde su autora estuvo destinada como asesora técnica docente desde el curso de 2006-2007 hasta el curso de 2010-2011.

Agradecemos a María Pérez Sedeño su gentileza al autorizarnos la reproducción de estos trabajos inéditos que sin duda serán de gran utilidad para todos los profesores de español de Marruecos.

1. INTRODUCCIÓN

“Escribir no es transcribir la oralidad,” (Casany, 2007). No consiste en conocer la correspondencia entre los sonidos y las grafías sino en dominar unas estrategias lingüísticas y unas habilidades que van, desde diferenciar los contenidos que nos parecen relevantes, hasta la elección de las palabras, pasando por la estructuración de

las ideas con coherencia, usando para ello los conectores adecuados. Además cada persona, al escribir, tendrá en cuenta una variedad dialectal concreta, el registro (coloquial, culto e incluso vulgar) y la intención comunicativa que le lleva a escribir (informar, convencer ...)

Al escribir tenemos que tener en cuenta las diferencias que existen entre este tipo de comunicación y la comunicación oral. Son fundamentalmente tres:

- a) En la comunicación escrita no hay interacción con el interlocutor, no se puede saber cuál es su reacción (la comunicación es unidireccional).
- b) No hay ayuda del contexto (el espacio y el tiempo se crean al escribir el texto).
- c) Lo más importante, necesitamos un mayor esfuerzo en la elaboración porque no hay elementos extralingüísticos tales como gestos o movimiento del hablante.

En ese sentido, al escribir:

1. **Pensamos en el** grado de formalidad adecuada a los fines del uso público que le damos al escrito.

2. **Seleccionamos la información relevante.** Evitamos las redundancias que no sean significativas intencionalmente.

3. **Planificamos** la estructura u organización del contenido (a veces esta estructura nos viene impuesta socialmente, por ejemplo, en las instancias y otros escritos de la administración, en las cartas, en los informes laborales etc.).

4. Nos ayudamos con elementos gramaticales, como las pronominalizaciones anafóricas o catafóricas, y los signos de puntuación.

5. Ponemos atención en las diversas tipografías, los esquemas gráficos o la distribución del texto en el espacio, que son elementos no verbales que ayudan a la comprensión de lo escrito.

En resumen, al escribir, evitamos, desde el punto de vista **sintáctico**, las elipsis y, por el contrario, tendemos a la concreción de las estructuras a través del sujeto, verbo y complementos; por eso a veces las estructuras son un poco complejas y con oraciones más largas. **El léxico** utilizado contiene términos de gran precisión, se evitan las repeticiones innecesarias así como las muletillas o palabras vacías de contenido.

¿Qué conocimientos nos ayudan a escribir bien, a dominar las técnicas de expresión adecuadas?

- El haber realizado lecturas comprensivas y lecturas placenteras. Las prácticas de escritura son menos efectivas que la lectura.

- La corrección del profesor, siempre que se realice durante el proceso de composición del texto o borrador del alumno, nunca al final. La instrucción gramatical no es especialmente útil.

- Para adquirir una buena ortografía se puede visualizar la palabra y acudir a un diccionario para comprobar su corrección.

2. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Algunas estrategias para la composición del texto escrito.

- a) Tenemos que pensar en el destinatario y reflexionar sobre lo que le queremos decir, lo que sabe sobre ello y sobre nosotros que escribimos, y en cómo le vamos a presentar estas informaciones.
- b) Tenemos que estructurar u organizar el texto, para lo que generalmente hacemos al principio un esquema, mental o escrito.
- c) Hay que ir releendo lo escrito para comprobar que se ajusta a lo que queremos decir y también para saber enlazar con lo que vamos a seguir escribiendo.
- d) Al hacer esto tenemos que ir haciendo las correcciones oportunas.
- e) Al escribir vamos desarrollando también estrategias de apoyo para solucionar pequeñas dudas que nos surjan sobre aspectos gramaticales, de ortografía, de léxico etc.; y de contenido para concretar determinadas ideas. Consultamos, pues, gramáticas, diccionarios de la lengua y enciclopedias.
- f) Una vez que se ha escrito el texto, puede ser muy útil hacer de él un esquema y resumen para constatar cómo están ordenadas nuestras ideas y si las relaciones entre ellas están claras. **(Da muy buen resultado haberse habituado a hacer esto con textos ajenos en los que se aprende a extraer información relevante y esquematizada que luego se transforma en información a través de frases abstractas y sintéticas).**

¿Son iguales las estrategias desarrolladas en la composición de todos los textos?

No, dependen del tipo de texto. Por ejemplo hay textos con estructuras fijas, generalmente los administrativos y del mundo laboral (instancias, currícula); otros tienen un lenguaje muy específico (trabajos académicos); pero en cada caso, la **organización del contenido y claridad** de exposición son elementos necesarios para una buena transmisión y recepción del texto.

3. ¿QUÉ QUEREMOS ESCRIBIR?

Como profesores tenemos la experiencia de la corrección y calificación de exámenes en los que algunos alumnos nos han dicho -" *pero lo que ahí pone es xxx...*"- y como profesores contestamos: - *¿dónde lo pone?*- , a lo que responden - " *bueno, es que yo quería decir xxx...*" , a lo que solemos responder- *¿y por qué no lo has puesto?*-

Esto es, los alumnos escriben lo que Casany llama *prosa de escritor*, aquella que se hace para sí mismo, utilizando términos personales, por ejemplo, y al no tener en cuenta al lector, no se consigue un producto autónomo sino que necesita contextualizarse con aclaraciones. Hay que enseñar a escribir lo que el mencionado autor llama *prosa del lector*, escritos que al leerse se entiendan perfectamente, se comprenda para qué están escritos, cuál es su función comunicativa.

Escribir es un proceso que necesita un aprendizaje previo a través de la lectura para interiorizar modelos y estructuras, además del vocabulario propio de cada escrito. Los diferentes procesos de composición de textos que elaboraremos después, con las estrategias antes mencionadas, necesitan esta ayuda.

Presentamos diferentes modelos para los distintos niveles

a) Nivel inicial, Colegial y Tronco Común.

- Listas
- Notas y mensajes
- Avisos
- Carteles y anuncios sencillos, por ejemplo de venta de material escolar usado.
- Impresos (los más sencillos, tales como el de obtención de un visado, el de inscripción de un hotel, matrícula en un centro)
- Diario (descripción física de objetos y de personas; narración de actividades y hechos cotidianos)
- Agenda escolar: deberes y trabajos
- Postales
- Recetas sencillas de comidas
- Invitaciones a fiestas
- Felicitaciones

b) Nivel intermedio, 1º de bachillerato.

- Cartas informales
- Cartas de solicitud de información, de presentación para solicitar trabajo
- Reclamaciones
- Currículum Vitae
- Impresos de reclamación, de bancos, de certificado postal, etc.
- Descripción de lugares y del carácter de una persona
- Descripciones de hechos en pasado
- Correos electrónicos
- Informes sobre el estado de determinadas cosas (el aula, por ejemplo)
- Instancias al Director del Centro
- Escritos de opinión, por ejemplo "cartas al director" de un periódico
- Diálogos para viñetas de cómic

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE ESCRITURA PARA 1º DE BACHILLERATO

1ª Construye frases coherentes con los elementos que aparecen en estas columnas.

Julio Iglesias	nació	En Madrid	En 1975
Las bicicletas	Son	En ciudad	Cada vez
Mi primo Luis	Ha participado	Mucho tiempo	de Pekín
Algunos privilegiados	hacen	Las favoritas	En 30 días
Este tenista	trabaja	En los Juegos Olímpicos	siempre
Los gusanos de seda	Son más útiles	En el Caribe	De mi novio
Las películas de miedo	Se bañan	En el turno de noche	Durante el invierno
Los osos	duermen	Sus larvas	En diciembre y enero

2ª Completa los textos breves que te damos con los nexos que aparecen aquí.

Nexos: porque, en el momento que, por eso, lo que, que, y, cuando, como, pero, si, mientras que.

- *Perdona, no te puedo llamar por teléfono..... he perdido mi móvil.tengo que salir, te pido que,vuelvas, recojas tú de la tintorería la chaqueta de Luis. Un beso*
- *El Instituto Nacional de Meteorología anuncia la llegada a las costas del Cantábrico de una "gota fría". Existe el peligro de fuertes lluvias... vientos,se pide.....no se salga a la calle.*
- *Quería felicitarte personalmente.....he tenido que salir hoy mismo de viaje.sigues en Tetuán ...yo vuelva, lo celebraremos con una cena en casa.*
- *Querido Pablo: siento muchoha ocurrido. No te preocupes.....yo esté contigo eso no sucederá más.*

3ª Lee estos textos que te contextualizamos, y di para qué se utilizan en la comunicación.

1

María se ha peleado con su madre porque no quiere comprar el pan a la salida de clase, prefiere volver con sus amigas. La madre ha ido a la compra y ella se tiene que ir al colegio. Se siente mal por haber discutido y le escribe esto:

A)

Bueno mamá, espero que me perdones, la verdad es que tienes razón, no me cuesta nada acercarme a la panadería. No te preocupes, cuando vengas estará también la mesa puesta. Te quiero mucho. Un beso.

2

Pilar ha vuelto de la casa que su tía Mercedes tiene en la playa y a la que la invitó para pasar 15 días en el mes de agosto. Le escribe este pequeño e-mail:

B)

Querida tía:

Ya estoy en casita y me acuerdo mucho de lo bien que lo he pasado con las primas. Os quiero dar las gracias por haberme invitado y haber sido tan simpáticos conmigo, especialmente este año que ha sido tan malo para mí como bien sabéis.

Tengo muchas ganas de que lleguen las Navidades para veros de nuevo, esta vez en nuestra casa.

Mamá os manda también, como yo, muchos besos.

3

Rita vive en Madrid y tiene una amiga marroquí en Tetuán. Se escriben correos por internet. Al acabar el bachillerato, a esta amiga le han concedido una beca que solicitó para continuar sus estudios de español en Sevilla. Rita le escribe este correo:

C)

Hola Sanae:

Qué contenta me he puesto al saber que te han concedido la beca. ¡Enhorabuena! Te lo mereces porque has trabajado duro este curso pasado y sé que vas a aprovechar mucho en Sevilla. Te haré varias vistas a lo largo del curso, ya sabes que en AVE, Madrid y Sevilla están muy cerca. Tengo unos ahorrillos aún de lo que gané trabajando en la tienda de mi tía este verano.

Un beso y hasta pronto.

4

La profesora de español de 1º de bachillerato se ha puesto enferma con gripe y llama al instituto para que la sustituyan. La Directora del Centro escribe esto:

D)

La profesora de español de 1º Letras y 1º Ciencias estará ausente esta semana. La clase habitual de los martes y jueves la impartirá la profesora Chairi. Deben traer el material de costumbre, incluido el diccionario.

5

Comienza el curso para Luisa, que este año hace 1º de bachillerato. Le pide a la Jefa de Estudios si puede poner en el tablón de los alumnos un anuncio para vender sus

libros del año anterior y comprar a los alumnos que ahora hacen 2º sus libros del año pasado.

E)

Vendo los libros de todas las asignaturas de Tronco Común. Están en perfecto estado. El precio es negociable. Llamar al teléfono 074322456 y preguntar por Latifa. También quiero comprar, a precio razonable y en buen estado, los libros de 1º letras.

4ª Escribe ahora los siguientes textos breves:

- Una nota a tu hermana encargándole que compre cosas que faltan para la cena.
- Un aviso de que la tienda de informática que tienes estará cerrada determinados días por una razón concreta que especificarás.
- Una felicitación a un amigo que ha conseguido el puesto de trabajo que él quería.

5ª Haz la lista de ingredientes que necesitas comprar para hacer el cuscús de esta receta sacada de Internet.

Pasos previos: picar las cebollas; trocear los nabos; trocear las zanahorias; trocear los tomates.

Primeramente ponemos la carne en una olla y añadimos las cebollas, zanahorias, nabos, aceite y una cucharadita de todas las especias.

A continuación lo cubrimos todo con agua y lo cocemos a fuego suave durante aproximadamente una hora.

Por otra parte, ponemos el cuscús en un colador que ajuste con la olla y lo cocemos también durante una hora.

Ahora juntamos el cuscús con el guiso primero y añadimos las pasas, judías verdes, calabacines y tomates.

Finalmente sacamos el cuscús a una fuente grande y colocamos encima el guiso de cordero.

6ª Si conoces otra manera diferente de hacer el cuscús, escríbela con la siguiente estructura de una receta:

a) Ingredientes

b) Modo de hacerlo

7ª Escribe una frase debajo de cada foto que complemente la información. Por ejemplo en la primera.



Atención,
desprendimiento.



8ª Describe a tu mejor amiga, su carácter y también cómo es físicamente. Para ayudarte, ten en cuenta los siguientes aspectos

Carácter	Físico
¿Qué cosas le gustan?	¿Qué estatura tiene?
¿Qué cosas le enfadan?	¿Cómo es su cara: sus ojos, labios...?
¿Cuáles son sus aficiones?	Detalles de sus manos
¿Cuál es su estado de ánimo normalmente?	Cómo se viste
¿Cómo es con los demás?	Su manera de andar
¿Cómo se comporta ante los imprevistos?	Su voz

LOS PROCESOS EN LAS ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

1. INTRODUCCIÓN

Sería recomendable que, antes de empezar a trabajar la expresión escrita de las unidades del curso, se hiciera una pequeña encuesta entre los alumnos para conocer previamente aspectos que puedan tenerse en cuenta a la hora de trabajar los procesos de escritura. Se puede hacer oralmente o por escrito, como el profesor considere más rentable para él.

A título de ejemplo se adjuntan algunas preguntas que podrían incluirse como parte de la encuesta.

1. ¿Qué escribís en árabe a vuestros amigos?
2. ¿Qué lengua utilizáis para escribir en Internet?
3. ¿En qué asignatura o materia escribís más en el instituto?
4. ¿Escribís en vuestra lengua para aprender mejor cuando estudiáis?
5. ¿Qué problemas tiene una persona que no sabe escribir?
6. ¿Por qué todo el mundo debe saber escribir en su lengua?
7. ¿Por qué es bueno escribir?
8. ¿Qué hace un arquitecto antes de construir una casa?
9. ¿Qué hace una costurera antes de cortar la tela para hacer un vestido?
10. ¿Qué haces tú antes de escribir a alguien?

2. PROCESOS DE ESCRITURA DE LOS TEXTOS PROPUESTOS EN LOS MANUALES DE 1º Y 2º DE BACHILLERATO. ALGUNOS EJEMPLOS.

2.1. ESPAÑOL PARA PROFUNDIZAR

Unidad 1. Lección 1ª, página 10, ejercicio nº 11

Tarea: redacta en presente un pequeño párrafo en el que hables de los problemas que obstaculizan la comunicación entre padres e hijos.

PROCESOS DE ESCRITURA PARA LA REALIZACIÓN DE LA TAREA

Planificamos nuestra escritura.
--

2.1. 1. En parejas vais contestando a estas preguntas

¿A quién vais a escribir sobre “*Los problemas que obstaculizan la comunicación entre padres e hijos*”

¿Vais a utilizar un registro familiar o culto?

¿Queréis escribir sobre todos los problemas?

¿Queréis escribir lo que sentís?

¿Para qué escribís?

¿Por qué os importa que se lea en clase?

¿Por qué os preocupa que esté escrito correctamente?

2.1.4. Ahora, por parejas, haced una lista de cinco causas de incomunicación con los padres.

Las cosas en orden. Vamos a hacer un pequeño texto

2.2.1. Completa estas ideas.

Para comunicarse hay que ----- cerca de la persona
A veces los hijos no se -----por los padres
Otras veces, los padres se-----de los hijos
Es útil que unos-----a los otros.
Es bueno que -----jueguen con sus hijos.
De esta manera se-----lazos entre ellos

2.2.2. Escribe un texto a partir de las ideas que hay a continuación.

- Se puede evitar este obstáculo si cada uno se interesa por lo que hace el otro.
- Los hijos tampoco se interesan por los padres
- No se crean lazos entre ellos
- No se establece la comunicación
- A veces los padres no saben nada de sus hijos
- La falta de comunicación es un obstáculo entre padres e hijos.

2.2.3. Ordena las ideas.

2.2.4. Relaciónalas a través de los conectores (pero, y, porque, así)

Un texto posible:

La falta de comunicación es un obstáculo entre padres e hijos. Però se puede evitar este obstáculo si cada uno se interesa por lo que hace el otro, porque a veces, los padres no saben nada de sus hijos y los hijos tampoco se interesan por los padres. Por eso no se crean lazos entre ellos y no se establece la comunicación.

2.2. 5. Escribid un texto siguiendo el mismo procedimiento:

- Expresáis las causas de incomunicación que habéis señalado antes
- Ponéis ejemplos que conozcáis de falta o problemas de comunicación
- Ordenáis las frases
- Hacéis la redacción con los conectores apropiados.

¿Todo bien? Revisamos

3.1. Leed en voz alta, a un compañero de otro grupo, lo que habéis escrito.

3.2. Contestad si habéis conseguido lo que planificasteis.

- ✓ ¿El gran grupo, la clase, entiende lo que habéis escrito?

- ✓ ¿El registro culto que habéis utilizado resulta claro y apropiado para vuestros compañeros?
- ✓ ¿Queda claro en vuestro texto cuál es el problema que obstaculiza la comunicación?
- ✓ ¿Habéis escrito desde el sentimiento, desde vuestra experiencia, o desde lo que se espera que escribáis?
- ✓ ¿Habéis conseguido la claridad que queráis?
- ✓ ¿Por qué os parece bien que se lea en clase?
- ✓ ¿Por qué os parece mal?
- ✓ ¿Por qué os preocupa que esté escrito correctamente?

OTRA POSIBLE TAREA COMPLEMENTARIA SIGUIENDO LOS MISMOS PROCESOS

Redactar un documento que contenga cinco normas para mejorar la comunicación con vuestros padres. Luego lo negociáis con ellos.

Por ejemplo: En casa nos vamos a preguntar, al final del día, cómo nos ha ido la jornada.

4. GUIA DEL PROFESOR

Si el profesor quiere trabajar el texto expositivo, a partir del párrafo que les ha pedido escribir, puede desarrollar otros párrafos teniendo en cuenta las siguientes consideraciones.

Un texto expositivo tiene como finalidad informar. Debe ser por lo tanto claro en la organización del contenido y cuidar la organización de los párrafos para que sea fácil su comprensión.

1. Su estructura normalmente es la siguiente:

- **Introducción** del tema: los problemas entre padres e hijos suelen darse en todas las épocas.
- **Desarrollo**: ejemplificación con datos, culturales, históricos... (el avance tecnológico es por ejemplo uno de los motivos de fricción...)
- **Conclusión**: recoge la idea expuesta al principio (seguirá habiendo problemas pero habrá que buscar soluciones como siempre se ha hecho...)

2.- Mecanismos de cohesión que se pueden trabajar en la composición de textos expositivos:

- **Recurrencia: repetición de un elemento en el texto para hacerlo más claro:**
 - simple repetición de palabra.
"Siempre han existido **problemas** entre padres e hijos. Ahora bien, **los problemas** tienen soluciones"
 - repetición a partir de sinónimos.
"Los **conflictos** que se plantean entre padres e hijos....."

- repetición léxica a través de hipónimos o hiperónimos.
 “**Los enfrentamientos** no favorecen la resolución de los conflictos”.
- **La sustitución.**
 - A través de un pronombre: “Todas las familias **los** tienen (los problemas) en mayor o menor grado”.
 - Un adverbio: “**Así** están las cosas”.
 - Una palabra baúl: “Así están **las cosas**”.
- **La elipsis: suprimir elementos del texto que se pueden deducir por el contexto y que lo aligeran.**
 “Cuando se produce la incomunicación con los hijos hay que revisar la propia conducta, quizás no haya sido (**la conducta**) la adecuada”
- **Topicalización:** cambio de orden de los elementos del enunciado para dar más énfasis a lo que se dice.
 “**problemas** ha habido siempre entre padres e hijos”
- **La deixis: la relación de los elementos lingüísticos del texto con el propio texto o con elementos extralingüísticos del contexto. Funcionan como deícticos los pronombres personales, los pronombres demostrativos y los adverbios y locuciones de valor locativo.**
 “La incomunicación entre padres e hijos se da no sólo **aquí** sino en todas las sociedades...”
- **Los marcadores discursivos. Palabras y expresiones que tienen la finalidad de unir unos enunciados con otros dentro del texto.**

Los más comunes en los textos expositivos son:

- Los de adición: *además, de igual forma, por otra parte.*
- Los de ejemplificación: *por ejemplo, pongamos por caso, por un lado, por otro lado, por último.*
- Los de enumeración: *en primer lugar, por un lado, por otro; en último lugar.*
- Los de explicación: *es decir, en otras palabras*
- Los que cierran el discurso o texto: *en resumen, en fin, esto es todo.*

3. Una lista de errores frecuentes en la composición de textos.

- Poca claridad en las ideas.
- Falta de concordancia.
 “La falta de comunicación se debe a que a los hijos a veces no **le*** interesa nada sus padres” (**les**)
 “Siempre **ha habido*** conflictos entre padres e hijos...” (**ha habido**)
- El anacoluto o falta de coherencia en la exposición de una idea que se deja sin expresar del todo, saltando a otra.
 “Muchas veces los padres no **se preocupan (¿?)**, los hijos tienen poco interés por lo que hacen sus padres”
- El uso de palabras pertenecientes a registros inapropiados.
 “A veces los padres **se cabrean** por tonterías”

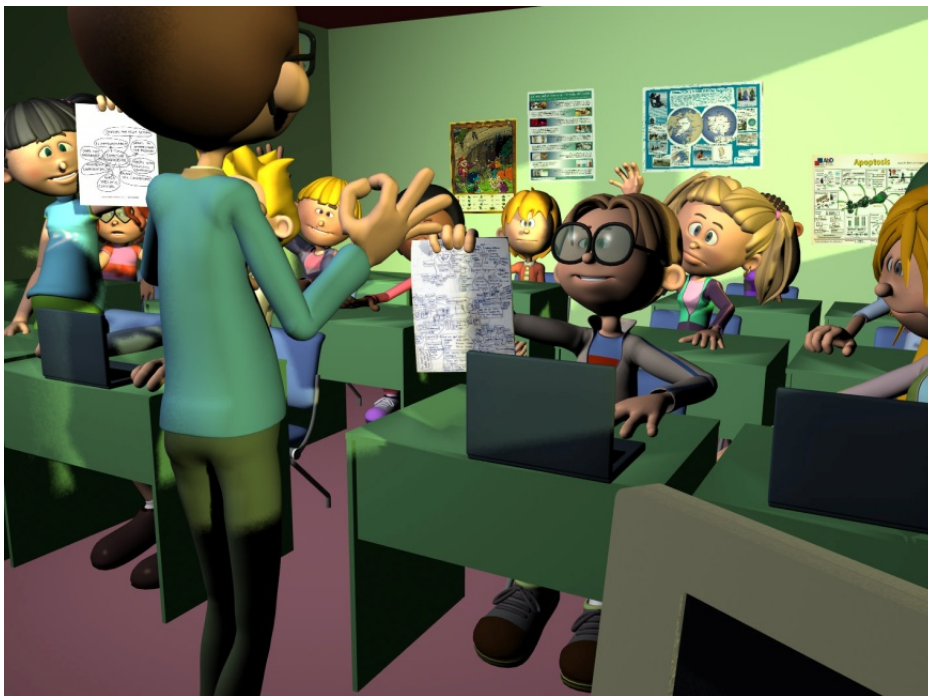
- Desconocimiento de normas de corrección de la lengua meta.
“El mayor obstáculo para la comunicación entre padres **y*** hijos...” (**padres e hijos**)
- Utilización de formas verbales inapropiadas.
“Cuando **consideraremos*** que los padres también tienen sus problemas...”
(**consideramos**)

LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE ESPAÑOL EN MARRUECOS: CRITERIOS DE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN

Ihssan El Mail, Escuela Normal Superior de Tetuán
María Ángeles García Collado, Instituto Cervantes de Tetuán

La habilidad de escribir en una lengua extranjera supone un doble reto para la persona que se lo propone ya que, por una parte, la escritura es considerada en sí misma una práctica más reflexiva que la oral y con mayor vinculación a la norma lingüística y la

formalidad del idioma. Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, escribir ha sido desde hace siglos una actividad de prestigio social y los hablantes suelen considerar la cultura letrada como la expresión más legítima de las sociedades avanzadas. Los estudiantes de idiomas saben que escribir bien en su lengua nativa se suele valorar como una cualidad excepcional, incluso un arte, por ejemplo en España hay



una larga tradición de “manuales de escribientes” que desde el Siglo de Oro divulgaron los valores del humanismo en estrecha relación con el dominio de la letra escrita. No obstante, tanto en aquellos antiguos tratados como en los modernos manuales de estilo o de “español correcto”, se insiste en la idea de que la escritura hay que ejercitarla con asiduidad para conocer sus códigos, de ahí que hasta los más consagrados escritores postulen que para saber escribir sea necesario practicar todos los días. Así lo constata Mario Vargas Llosa en sus *Cartas a un joven novelista* (2011), donde subraya que para escribir bien la premisa fundamental es ser constante.

Comprender la escritura únicamente bajo la óptica de la norma, o incluso la erudición, es una visión bastante limitada y restringida de la realidad. Vivimos en la actualidad rodeados de mensajes escritos. Este es un contexto que no se ha forjado de improviso, dado que hace décadas ya se veía que la rapidez, la visibilidad y la multiplicidad de soportes serían las líneas maestras que determinarían las formas de los textos escritos en el siglo XXI, tal y como vaticinó Italo Calvino en sus *Seis propuestas para el próximo milenio*. Ello nos hace constatar que escribimos para comunicar, y que tanto las personas que aprenden una lengua extranjera como los profesores que la enseñan deben considerar la escritura como una destreza que requiere de habilidades

específicas y cuyos usos son representativos de su tiempo. De hecho, hoy en día los textos escritos se vinculan al auge social de las nuevas tecnologías (mensajes de correo electrónico, de SMS, participaciones en redes sociales como *Facebook*, chats, foros, blogs).

Esta es una cuestión esencial, y es por esto que en los últimos años en las aulas de idiomas ha ido cobrando fuerza el uso de textos cada vez más diversificados para el desarrollo de la destreza escrita, con la finalidad de ejercitar la escritura como un uso lingüístico vivo mediante muestras de lengua más allá de cuál sea la variante más prestigiosa. Así, sin olvidar que *verba volant, scripta manent*, el tratamiento tradicional del texto escrito ha dejado paso en las aulas a una consideración más dinámica y abierta que nos hace verlo como fruto de una composición desarrollada a lo largo de un proceso en el que intervienen diferentes factores, tal y como ha determinado D. Cassany.

Tras este acercamiento al contexto actual, señalemos que la corrección de textos y la evaluación de la destreza escrita de los alumnos de español es a todas luces un asunto que merece revisión. Este trabajo está dirigido a los profesores de español (L2, LE) que quieren integrar en el aula las actuales dimensiones sociales del escrito y replantearse los tradicionales instrumentos y criterios de corrección y evaluación. Se trata de un estudio exploratorio realizado a lo largo del año 2014 destinado a observar y analizar un corpus de producciones escritas de aprendices de ELE de los niveles A, B, C establecidos por el MCER, prestando atención a las dificultades específicas de los aprendices marroquíes y el análisis de su competencia. Asimismo, partimos de las siguientes preguntas de reflexión:

- *¿Qué tipo de aspectos deben señalizarse y ser comentados por el docente en las producciones escritas de los alumnos?, ¿qué técnicas y estrategias de corrección se pueden aplicar?*

- *¿Cómo se evalúa la destreza escrita?, ¿cómo diseñar pruebas de expresión escrita que permitan evaluar con precisión?, ¿cuáles son los instrumentos de evaluación más adecuados en la actualidad?*

Evidentemente, la experiencia docente suele otorgar al profesor bastante pericia a la hora de señalar y comentar las disfunciones de un escrito tanto en su conjunto como en aspectos concretos (ortografía, corrección gramatical, uso del vocabulario), pero no olvidemos que son muchos los motivos por los cuales es necesario unificar criterios. En el caso de la evaluación, se ha de considerar que en las pruebas de expresión escrita para titulaciones oficiales o certificados (Bachillerato, Diploma de Español como Lengua Extranjera, Escuela Oficial de Idiomas, etc.) es imprescindible que los profesores alcancen un consenso en las valoraciones y se aminoren los factores subjetivos. Además, qué duda cabe que cuando se trata de la expresión escrita a todos los profesores nos ha invadido alguna vez la duda y nos hemos preguntado si estamos corrigiendo bien (cómo tratar los errores más allá del nivel de competencia de los alumnos, o proporcionar un código de marcas claro), también si estamos calificando adecuadamente un texto.

La corrección y la evaluación de textos ELE en Marruecos: reflexiones metodológicas

La mayoría de los profesores que nos dedicamos a la enseñanza de ELE en Marruecos pensamos que corregir las expresiones escritas de nuestros alumnos no es una tarea fácil. La destreza escrita tiene dificultades específicas para el alumnado marroquí al tratarse de hablantes nativos de una lengua dialectal con preponderancia oral. Además, corregir con sistematicidad y saber calibrar aspectos relevantes (la organización del texto, el estilo, el registro) resulta difícil; de ahí que, con mucha frecuencia, la corrección nos lleve bastante más tiempo del que habíamos pensado al empezar a realizar esta tarea didáctica.

Qué duda cabe que cuando corregimos las producciones escritas de nuestros alumnos de clase no solo corregimos el texto que tenemos entre manos, sino que consideramos factores extra-textuales (la expresión oral del alumno cuando participa en el aula, su actitud hacia el aprendizaje, su dominio de otra lengua extranjera). Estos otros elementos que se suelen tener en consideración nos pueden hacer anticipar el sentido global del texto y adivinar lo que el alumno



quiere decir, disculpando sus errores. Se trata de un fenómeno lógico, ya que la corrección es el resultado de toda una serie de situaciones reales del aula sobre las que el docente y el alumno deben deliberar y luego reconsiderar. De ahí que los profesores debamos tener presente qué supone la corrección de un texto escrito en su sentido más amplio y, desde un punto de vista más específico, qué es preciso señalar o comentar al corregir. A este propósito, hemos de apostar por el enfoque procesual determinado por D. Cassany según el cual el trabajo de la corrección debe estar dirigido hacia la mejora de las capacidades del alumnado, más que en reparar errores de las redacciones (faltas ortográficas, anacolutos, alteración del orden de la frase).

En este sentido, hemos de puntualizar que la corrección de textos es una actividad dirigida principalmente al alumno y su objetivo primordial es suministrarle muestras de aprendizaje que le permitan revisar y reflexionar sobre los errores cometidos, así como comprender qué aspectos debe mejorar la próxima vez que tenga que escribir un texto análogo. Vemos que la corrección está destinada a fomentar la autonomía de los alumnos, ya que son ellos mismos quienes en último término tienen que asumir la responsabilidad de sus errores escritos una vez el docente se los ha señalado.

La corrección y la evaluación son dos términos compatibles que se han de distinguir, ya que la evaluación está dirigida especialmente al profesor y al equipo docente para recoger información y muestras para mejorar y reflexionar sobre su actuación en el aula. Así, en líneas generales se podría considerar que la corrección es una actividad orientada hacia el alumno y, por su parte, que la evaluación es una actuación destinada también a los profesores. Es por ello que los aspectos a observar y los criterios de la corrección y de la evaluación son diferentes, dado que sus objetivos también lo son.

CORRECCIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Caligrafía - Ortografía - Puntuación - Gramática - Léxico - Estilo - Registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación - Coherencia - Cohesión - Corrección - Variación - Alcance

1. La corrección

Los docentes en Marruecos han de enfrentarse a un repertorio de disfunciones y aspectos mejorables en las producciones escritas de sus alumnos. Sin ánimo de ofrecer un repertorio exhaustivo, digamos que son numerosos los aprendices marroquíes que suelen plasmar en su escritura manuscrita algunas deficiencias del sistema y código de letras español por una falta de práctica y habilidades lectoescritoras en general, dando lugar a problemas de inteligibilidad (fallos en los trazos, letras demasiado grandes o pequeñas, borrones, espaciamiento incorrecto de letras). Asimismo, a causa de las interferencias con el árabe escrito, es frecuente encontrar textos de alumnos en los que se usan indiscriminadamente las mayúsculas y las minúsculas (ya que no existen en árabe las mayúsculas), así como otros déficits como la falta de acentuación. El problema ortográfico más significativo es el del vocalismo (uso indistinto de las vocales e/i, o/u, una habitual confusión vocálica en Marruecos por el uso de las vocales altas por las medias y viceversa) y la inversión del orden de las vocales en diptongos e hiatos (es habitual leer “cuidad” por “ciudad”, en árabe solamente hay dos diptongos [aj] y [aw]). Otro fenómeno distintivo del alumno marroquí es la imprecisión (“vacacions”/vacaciones, “mana”/mañana), el del olvido y apócope de letras (“desayno”, “bachirato”), así como el fenómeno contrario de adición de letras que tiene su origen en la estructura fónica del dialecto local (“berebere”/bereber, “marroquino”/marroquí), no olvidemos también las interferencias con la ortografía francesa (“necessario”/necesario, “pays”/país, “sympatico”/simpático, “communiqar”/comunicar). La puntuación es también un caballo de batalla, ya que por su ausencia en árabe los estudiantes suelen encadenar frases y enunciados sin introducir ninguna pausa, ya sean puntos o comas, y es inhabitual que utilicen otros signos como las comillas o los guiones (al escribir diálogos, por ejemplo). Las interferencias entre la L1 y otras L2 afectan también al español, en tanto que los signos de apertura de exclamación e interrogación se olvidan y se escriben solamente los de cierre.

En lo que respecta a la gramática y su reflejo en los textos escritos de los estudiantes, señalemos que una de las dificultades más importantes es la concordancia (de género y número) que suele permanecer en la escritura hasta el nivel avanzado. También hay problemas para expresar por escrito el género masculino de las palabras terminadas en *-a* y *-ma* (como “tema”, “problema” o “clima”). Los errores de concordancia también afectan al uso de los pronombres (en especial las terceras personas *le/se* generan muchas dudas entre los estudiantes, “se encantan”, “¿cómo le llamas?”, “se gusta”). Otro de los aspectos que se debe considerar al corregir una producción escrita de aprendices marroquíes es la correlación temporal, ya que en su L1 solo tienen una distinción aspectual (pasado/presente o acción terminada/en curso) y ello les lleva a redactar historias, anécdotas o cualquier otro texto narrativo sin expresar la temporalidad tal y como la conjugación española exige (los alumnos mezclan el pretérito indefinido y el imperfecto); ello afecta al uso de los marcadores temporales y conectores, que requieren una atención especial por su empleo poco sistemático y el olvido de preposiciones (“después la escuela”/después de, “antes la cena”/antes de, “en la noche”/por la noche). En este sentido, en relación con la conjugación y el sistema verbal, no hemos de olvidar las confusiones habituales con los verbos *ser/estar*, que se suelen alternar y presentan muchas dificultades a los estudiantes, sobre todo cuando aparecen con adjetivos (“soy muy bien”, “¿cuándo está caro?”). Volviendo a las preposiciones, señalemos que los estudiantes marroquíes suelen aprender con bastante esfuerzo su uso, siendo frecuente en los textos el intercambio de *en/a*, por la influencia del francés en la mayoría de los casos (“ir en España”, “estudiar a la facultad”). También por influencia o calco del francés se puede leer en los textos de los alumnos la traducción del partitivo (“¿tiene del pan?”) y la forma “*moi*” con “también” y “tampoco” (“mi también”), así como el empleo intercambiado de los verbos *dar/hacer/poner* (“hacer una crema”/poner, “hacer una vuelta”/dar).

solventar el proceso de composición de textos según su tipología (informativos, administrativos, publicitarios, científicos, etc.).

El profesor que evalúa un escrito debe tener en cuenta una serie de criterios establecidos previamente, de acuerdo a unas microdestrezas en las que ha de centrar su atención. Tal y como señala el *Marco Común Europeo de Referencia*, uno de estos criterios es la **adecuación** o adaptación de un texto a un determinado contexto de comunicación. Como saben los profesores, este criterio forma parte de la competencia sociolingüística e implica que las producciones escritas de los alumnos se amolden a las situaciones de comunicación en las que se han de desenvolver. En Marruecos, es frecuente que los alumnos usen indistintamente “tu”/“usted” sin respetar la relación interpersonal de los interlocutores y la elección de registro formal/informal. También, es habitual que descuiden la presentación y organización textual, de manera que si se trata de una carta no escriban ni el saludo, ni la despedida ni la fecha, y que tampoco firmen. La adecuación es un punto débil del alumnado marroquí, dado que no se suele reflejar bien ni la intención ni el propósito del escrito hasta niveles de dominio avanzado o superior; por ejemplo, se puede dar el caso de que al pedir a los alumnos escribir un correo electrónico solicitando información escriban una historia o, si el objetivo de una prueba escrita es una biografía, se narren hechos de actualidad. En este sentido, hasta el nivel B2 o C1 es difícil encontrar textos en los que los alumnos respeten las convenciones formales de los géneros (narración, descripción, argumentación).

Otro criterio que el docente ha de tomar en consideración es la **coherencia** o unidad de sentido global que debe caracterizar un texto escrito. Esta propiedad textual, de naturaleza significativa y pragmática, en el aprendizaje de una lengua extranjera supone que los alumnos demuestren su capacidad de interpretación y conocimiento del mundo, así como un esfuerzo de selección de la información y organización de las ideas. Algunos alumnos marroquíes cambian el hilo temático cuando escriben un texto, empiezan escribiendo sobre un tema y terminan con otro, tampoco tratan las mismas cuestiones en frases contiguas y los elementos que forman el enunciado en ocasiones no mantienen una relación de conexión. Es por ello que los aprendices marroquíes no se suelen servir de sinónimos o palabras de un mismo campo conceptual para ir retomando un tema a lo largo del escrito (si se trata, por ejemplo, de escribir sobre la clase, no se suelen encontrar expresiones análogas como “profesor”/ “docente” / “dar clases” / “enseñar”).



En las producciones escritas se suele demostrar escasa progresión temática (los textos no se desarrollan aportando nuevas informaciones, incluso a veces las ideas se contradicen y no se relacionan entre sí), tampoco una estructuración lógica. Se da el caso de que se propone escribir una noticia, pero en los textos se constata una ausencia de aplicación tanto del método deductivo (el estudiante no parte de una información que, a continuación, desarrolla a lo largo de su texto), como el inductivo (la idea fundamental no se halla al final a modo de conclusión, sino que se diluye en el texto).

En relación con la coherencia, criterio de tipo semántico, los profesores deben considerar la **cohesión**, que es de orden gramatical. La cohesión es una propiedad textual que hace referencia a la combinación de elementos gramaticales y léxicos, preferentemente, sobre los cuales se construye un texto haciéndolo comprensible. Cuando los alumnos marroquíes escriben un texto no suelen argumentar de la misma forma según se trate de explicar causas, cuyos conectores suelen dominar rápido, o aclarar consecuencias (les resulta más complejo, y sus conectores se consolidan en el uso mucho más tarde); así también, los aprendices marroquíes suelen expresar rara vez por escrito ideas abstractas, ya que prefieren referirse a hechos reales. Los profesores solemos darnos cuenta pronto de que nuestros alumnos hacen un uso excesivo de la conjunción copulativa “y” debido a que en árabe el discurso se compone de oraciones nominales coordinadas por la conjunción copulativa “wa” (y) a la que se añaden tres más: las disyuntivas enlazadas por “aw”, las adversativas enlazadas por las conjunciones “wa lakin” y “bal”, y las explicativas unidas por “ay”. Asimismo, los alumnos marroquíes se sirven de la conjunción “y” para separar las enumeraciones, en lugar de emplear las comas. Este mismo fenómeno se puede observar con la conjunción disyuntiva “o” (“wa illa”) y de la copulativa negativa “ni” (“wa la”/ y no), que en árabe se tienen que repetir después de cada elemento de una enumeración.

En lo referente a la **corrección gramatical**, ya hemos comentado en el apartado precedente una amplia casuística de dificultades (ortográficas, sintácticas y léxicas) muy arraigadas en la interlengua de los alumnos marroquíes, principalmente por interferencia de la lengua oral. Destaquemos aquí que algunas dificultades ortográficas surgen al intentar reproducir por escrito palabras y expresiones aprendidas de oído y de difícil pronunciación, como “sc” (“acendió”/ascendió). Por otra parte, a la hora de evaluar el plano léxico en las producciones escritas del alumnado marroquí, no podemos perder de vista las interferencias del francés y la sustitución léxica que se produce por el uso de las palabras cognadas, falsos amigos, así como calcos formales y semánticos del árabe (“En un día de los días” / un día). Los profesores tienen que plantearse que la valoración de la corrección ha de estar enfocada hacia el nivel de dominio (pudiendo descartar la consideración de errores que están por encima del nivel exigido).

Otro criterio que ha de ser especialmente considerado en la expresión escrita es el **alcance**, ya que en su actuación oral los alumnos marroquíes suelen ser más eficaces que en sus textos. Se ha de precisar que el alcance implica el grado de precisión con el cual nos expresamos, así como nuestra capacidad para desenvolvernos por escrito con un vocabulario adecuado, nuestro bagaje de recursos expresivos. En líneas generales, el alumnado marroquí suele recurrir al francés para superar el desconocimiento de palabras y expresiones, de hecho suele inventar nuevas palabras por analogía (“Pedro es *journalista*”/ periodista, “Quiere vivir en París porque piensa que es un *paradiso*” / paraíso), así como el uso de abundantes circunloquios. El alcance de los alumnos marroquíes es otro de los grandes escollos de su competencia escrita, suele ser medio/bajo incluso en alumnos con un buen dominio de la lengua oral. Los profesores pueden constatar en los textos escritos de sus estudiantes que se dan muchas vacilaciones, e incluso se da el caso que en pruebas escritas de exámenes o evaluaciones finales muchos alumnos dejan en blanco su prueba de expresión escrita o sin completar.

Para diseñar pruebas de expresión escrita que permitan evaluar con precisión, los profesores de español con alumnado marroquí han de tener en cuenta estas consideraciones con respecto a los citados criterios. Es por ello que entre los instrumentos que pueden ser útiles al profesor destacamos, por ejemplo, las parrillas de corrección, cuya elaboración y redacción previa ayudará a comprender mejor las tareas y producciones escritas de los alumnos. En las parrillas los profesores pueden describir las habilidades y competencias necesarias de acuerdo

a un baremo determinado por escalas en el nivel de dominio exigido en el curso con respecto a la destreza escrita. Asimismo, las parrillas de evaluación pueden ser herramientas destinadas a la autoevaluación y al desarrollo de la autonomía de los alumnos, ya que son aptas para que los propios estudiantes las utilicen para tomar conciencia de sus errores y valorar ellos mismos su aprendizaje.

Conclusiones

La expresión escrita es vehículo de la norma idiomática y receptáculo privilegiado de la memoria de las culturas, tal y como ha determinado en sus escritos Emilio Lledó. Las particularidades y trascendencia de la escritura se trasladan a la didáctica de las lenguas extranjeras bajo la forma de un arduo reto, ya que su dominio supone siempre un desafío para profesores y aprendices. En Marruecos esta realidad es aún más tangible, al tratarse de un país cuyas hablas dialectales constituyen una importante seña de identidad. En este contexto, los profesores de español se suelen encontrar muchas veces en impasse al proponer la redacción de textos a sus alumnos, ya que han de superar dificultades que persisten con firmeza a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es por ello que los docentes han de tener claro qué tipo de aspectos van a tener que abordar en la corrección de las producciones escritas de sus alumnos marroquíes, así como los asuntos que determinarán sus valoraciones cuando apliquen criterios de evaluación.

Referencias bibliográficas

- **AMMADI, Mostafa** (2009). Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes. Rabat: Université Hassan II Casablanca-Bouregreg.
- **CALVINO, Italo** (2012). Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Siruela (1ª ed., 1985).
- **CASSANY, Daniel** (1989). Describir el escribir. Como se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
 - (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
 - (1993). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
 - (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
 - (2005). Expresión escrita en L2/LE. Madrid: Arco/Libros.
 - (2009). "La composición escrita en ELE". MarcoELE, nº 9, págs.: 47-66.
- **CONSEJO DE EUROPA** (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- **EGIDO, Aurora** (1995). "Los manuales de escribientes desde el Siglo de Oro. Apuntes para la teoría de la escritura". Bulletin Hispanique, vol. 97, pp.: 67-94.
- **EL-MADKOURI EL-MAATAOUI, Mohamed** (2012). Traductología y traducción del árabe. Rabat: Instituto de Estudios Hispano-lusos.
- **FERNANDEZ, Sonsoles** (1989). "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", El Español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE. Madrid: ASELE.
 - (1997). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

- **LLEDÓ, Emilio** (1991). El silencio de la escritura. Madrid: Espasa Calpe.
- **ORTÍ TERUEL, Roberto** (2000). "El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos arabohablantes", LynX Documentos de trabajo, Vol 31. Valencia: Universitat de Valencia.
- **RUIZ HERRERO, Juan María** (2015). "La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas", Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera, nº 20 enero-junio 2015.
- **URBANO LIRA, Clara** (2004). "El trabajo cooperativo en el discurso escrito en aprendientes marroquíes", RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, nº 1.
- **VARGAS LLOSA, Mario** (2011). Cartas a un joven novelista. Barcelona: Alfaguara.

ANEXO 1

PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA (Total 20 puntos)

Elige a una de estas tres personas e imagina su biografía:

Marta



Luis



Sara



- No olvides su infancia, su situación familiar, sus estudios, sus relaciones sentimentales, su carrera profesional, etc.

- Escribe un mínimo de 100 palabras.

- Tienes 40 minutos.

**ANEXO 2
PARRILLA DE EVALUACIÓN**

**SITUACIÓN DE
COMUNICACIÓN**

COMPETENCIA

1	2	3	4	5
<p>Objetivo del texto: -El texto no narra una biografía. -Información insuficiente, confusa e irrelevante.</p> <p>Registro lingüístico utilizado: -Uso de un discurso coloquial o inadecuado. -Mezcla de registros: lengua escrita/oral. -Presencia de vulgarismos</p> <p>Objetividad en el desarrollo del tema: -Punto de vista totalmente subjetivo e inadecuado para el desarrollo de la narración.</p>	<p>Objetivo del texto: -El texto no es una narración. -Información insuficiente y confusa. -Pobre desarrollo de la tarea.</p> <p>Registro lingüístico utilizado: -Uso de un discurso coloquial o inadecuado. -Uso de expresiones de la lengua oral.</p> <p>Objetividad en el desarrollo del tema: No hay un punto de vista objetivo para el desarrollo de la narración. Se mezclan de forma inadecuada opiniones y datos objetivos.</p>	<p>Objetivo del texto: -El texto narra una biografía o similar. -Información suficiente y, en general, sobre la biografía.</p> <p>Registro lingüístico utilizado: -Uso de un discurso relativamente formal, propio de la lengua escrita. -No hay vulgarismos.</p> <p>Objetividad en el desarrollo del tema: En general, la narración se desarrolla de manera objetiva, aunque a veces puede aparecer cierta subjetividad o implicación personal.</p>	<p>Objetivo del texto: -El texto es una biografía. -Habla sobre algunos de estos aspectos: la infancia, la situación familiar, los estudios, las relaciones sentimentales, la carrera profesional, etc.</p> <p>Registro lingüístico utilizado: -En general, uso de un discurso formal, propio de la lengua escrita. -No hay vulgarismos, ni expresiones de la lengua oral.</p> <p>Objetividad en el desarrollo del tema: En general, la narración se desarrolla de manera objetiva. Si hay algún tipo de implicación personal no es en el conjunto de la narración.</p>	<p>Objetivo del texto: -El texto es una biografía. -Habla sobre la mayoría de estos aspectos: la infancia, la situación familiar, los estudios, las relaciones sentimentales, la carrera profesional, etc.</p> <p>Registro lingüístico utilizado: -Uso de un discurso suficientemente formal, propio de la lengua escrita. -No hay vulgarismos, ni expresiones de la lengua oral.</p> <p>Objetividad en el desarrollo del tema: Mantiene un punto de vista objetivo en el desarrollo de la narración.</p>

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<p>Progreso y coherencia de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La información está desordenada y el texto resulta incoherente. -El texto es incompleto y la ausencia de información dificulta su comprensión. - Hay repeticiones y la información no progresa. <p>Estructura de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto no tiene ningún tipo de estructura. <p>Uso de organizadores textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No usa o lo hace de manera incorrecta. 	<p>Progreso y coherencia de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La información no está bien ordenada. - La información es a veces repetitiva e incoherente. -La información no progresa a lo largo de todo el texto. <p>Estructura de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se aprecia con dificultad el tipo de estructura textual. -No se aprecian distribución de ideas o partes del texto. <p>Uso de organizadores textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No se usan 	<p>Progreso y coherencia de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En general la información progresa a lo largo de todo el texto. -se aprecia cierto sentido global del texto. <p>Estructura de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presencia y desarrollo de los siguientes apartados: introducción, desarrollo y conclusión. - Las ideas o partes del texto no se mezclan. <p>Uso de organizadores textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de algún organizador. 	<p>Progreso y coherencia de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La narración progresa suficientemente. -No hay repeticiones, ni incoherencia en la información. -El texto tiene un sentido global. <p>Estructura de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presencia y desarrollo, al menos de los siguientes apartados: introducción, desarrollo y conclusión. -Las ideas o partes del texto aparecen diferenciadas en párrafos. <p>Uso de organizadores textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se utiliza algún organizador textual. 	<p>Progreso y coherencia de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> -La narración progresa adecuadamente. -No hay repeticiones, ni incoherencia en la información. -El texto se percibe como una unidad. <p>Estructura de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presencia y desarrollo de los siguientes apartados: introducción, cuerpo, conclusión. -Las ideas o partes del texto aparecen claramente diferenciadas en párrafos. <p>Uso de organizadores textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se utilizan organizadores textuales.

1	2	3	4	5
<p>Léxico: Se evidencia una falta considerable de léxico. -Excesivas repeticiones.</p> <p>Gramática: -Usa oraciones muy simples y hay errores en su construcción que dificultan la comprensión del texto. -No terminan las oraciones.</p> <p>Ortografía: -Existen todo tipo de faltas de ortografía lo que dificulta claramente la comprensión del texto. -No usa los signos de puntuación o lo hace de manera incorrecta.</p>	<p>Léxico: Se evidencia una falta clara de léxico. -Muchas repeticiones.</p> <p>Gramática: Usa oraciones muy simples. -Aparecen incorrecciones gramaticales que dificultan la comprensión del texto. -En alguna oración no termina las oraciones.</p> <p>Ortografía: -Existen todo tipo de faltas de ortografía. - Los errores ortográficos a veces dificultan la comprensión del texto. -No usa el punto. - No separa bien las palabras</p>	<p>Léxico: -No hay muchas repeticiones de palabras. -No usa en exceso palabras comodín.</p> <p>Gramática: -En general no existen casi errores de concordancia (número, género, persona verbal).</p> <p>Ortografía: -No existen faltas de ortografía que dificulten la comprensión del texto. -Escribe correctamente e el vocabulario básico esperable para su edad. -Usa el punto. -Usa generalmente las mayúsculas. - Separa bien las palabras.</p>	<p>Léxico: El léxico es ajustado (sin vulgarismos ni incorrecciones léxicas).</p> <p>Gramática: -Uso de diferentes tipos de oraciones. -No suele cometer errores en las construcciones de las oraciones. -Termina las oraciones.</p> <p>Ortografía: -No existen faltas de ortografía graves. -Escribe correctamente el vocabulario básico esperable para su edad. -Usa el punto. -Usa la coma en enumeraciones. -Usa las mayúsculas correctamente. -Usa la tilde. - Separa bien las palabras</p>	<p>Léxico: -El léxico es ajustado y variado. -Uso de algún sinónimo.</p> <p>Gramática: -uso de diferentes tipos de oraciones. -No hay errores en las construcciones de las frases. -Termina siempre las oraciones.</p> <p>Ortografía: -No existen faltas de ortografía graves. -Escribe correctamente el vocabulario para su edad -Usa el punto. -Usa la coma en enumeraciones. -Usa las mayúsculas correctamente. -Usa la tilde. - Separa bien las palabras</p>

ANEXO 3

Alumno 1

Luis nació en Murcia en 1902, ^{un} director de cine. Pasó su infancia con su tía. En 1922 empezó la carrera de periodista en Madrid. ~~En 1924~~ Cuatro años más se licenció de la universidad y volvió a Murcia. Se enamoró de una chica y se casaron. En 1928 tuvo dos niños gemelos. Luis era un hombre romántico. En 1930 publicó su primera película y un año más ganó el premio Nobel de cine. Su película más famosa se llama "Dos años atrás". En 1962 se jubiló y se trasladó a vivir en Madrid con su mujer, su vejez era muy feliz. Nueve años después Luis murió.

Alumno 2

Luis un periodista español, nació en Madrid en 1956 vivió en una familia bastante rica, estudió en una escuela muy cerca de su casa cuando era pequeño, en 1974 cuando tenía veinte años siguió su carrera estudiar en un instituto privado de prensa, en 1980 empezó su profesión como director de cine, Luis fue un buen alumno por eso tuvo un buen nivel para hacer su trabajo con mucha calidad. Ahora Luis viajará mucho para hacer acuerdos con otros directores de otros países, por cierto Luis padre de dos hijos, Sergio y Ana María de un madre francés que se llama Luiza.

Alumno 3

Luis nació el 23 de enero de 1962. su infancia estaba muy dura porque su familia estaba muy pobre. A Luis le gustaba mucho las películas y los dibujos animados, tiene que trabajar para ganar el dinero y ir al cine. Todos la gente se reía en su sueño y esto estaba una razón para hacer de su sueño una realidad y ser un "director de cine". Luis estudió en París las Bellas Artes y trabajó en el mismo tiempo como un camarero en un Restaurante!

Después de terminar sus estudios, se casó y hizo dos hijos, el menor se llama Pedro y la mayor se llama Mercedes. Luis realizó muchas películas famosas y muy conocidas. En el año 2002 se murió.

Alumno 4

Opción: 1

Luis nació en 1950 en Madrid, desde niño le gustó buscar fotos de famosos, estudió en Madrid en Instituto de periodistas Españoles. terminó sus estudios y compró 1^{ra} cámara en 1972. fue a Ibiza para conocer más famosos y artistas del mundo, abrió su museo en su propia ciudad en 1990.

Luis era después muy conocido en España y tenía un gran archivo de los famosos del mundo.

Enfermó de cáncer en 1998 y sufrió mucho.

Murió en 2001 en Madrid.

Alumno 5

"Luis Rodríguez Sánchez", una periodista muy conocida además que es un director de cine, nació en 1920 en Madrid, veinte años después casó con la actriz Paloma "Pala Jula", y al cabo de 3 años tuvo 3 chicas...

Empezó su carrera en el centro internacional del periodismo en el año 1936, ^{en Barcelona} terminó cuatro años después y al mismo tiempo siguió su carrera como director de cine en el 1940. Uno de sus películas famosas fue "entre las paredes", también ganó un premio novel de literatura por un novela "Cine sin fronteras" en 1960.

En 1964 trasladó para vivir a Palma de Mallorca donde construyó una fundación para los amantes del cine. Y allí se murió en 1970.

Alumno 6

A2, 4, 194
Rachid Elomzi

EXPRESIÓN ESCRITA (20 puntos)

OPCIÓN: ...A...

...Luis García, un famoso fotógrafo, nació en Francia cerca de París en el año 1965, en la edad de seis, se comenzó su educación primaria, y terminó en 1965. Después, se viajó a Barcelona para continuar su formación en la fotografía y salió su diplomá en 1968.

Luis empezó su trabajo como fotógrafo independientemente por los fiestas, conciertos etc.

En el año 1974, Luis se casó con Española y se vivieron en Madrid.

Luis se participó en una exposición internacional y se tendrá la primera exposición y estuvo celebre.

Luis murió en el año 1990.

Alumno 7

Luis nació en 1961 en Granada y vivió toda su niñez y su juventud con su familia.
En 1973 entró en la Universidad de Madrid y empezó su carrera de periodista.
Tres años después se licenció y en 1981 volvió a su país y trabajó de periodista.
Más tarde se mudó y vivió con su novia que le enamoró desde el primer vistazo
y que fue su compañera en el trabajo. En 1984 decidió de repente casarse, dos
años después tuvo un hijo. Al cabo de 5 años acordó Luis era una persona
creativa y tuvo una buena imaginación y por eso decidió de escribir novelas.
Pero desgraciadamente perdió a su mujer en un accidente muy grave y eso era la
causa de no escribir nada más porque su mujer era el fuente de su creatividad.
En 1994 decidió de repente jubilarse.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA: DE LA CORRECCIÓN A LA AUTOCORRECCIÓN (propuesta didáctica)

Mohammed LAAROUSSI

Introducción

La corrección de una producción escrita, más que una operación de evaluar y medir los aciertos y desaciertos de un trabajo escrito, con vistas a asignarle una calificación, constituye una oportunidad para reflexionar sobre el producto creado por el estudiante-aprendiz y descubrir cómo se ha articulado la integración de su saber, su saber hacer y su saber ser/estar.

Cuestionando la fase de corrección que llevamos a cabo, en cuanto que profesores reflexivos, nos hallamos invitados a enjuiciar continuamente nuestro método de corregir para determinar su grado de eficacia y valorar su rentabilidad. En esta perspectiva meditativa caben varios interrogantes:

1. ¿Cómo se concibe la operación de corregir una producción escrita por el estudiante y por el profesor?
2. ¿Qué corregimos en concreto en una copia?, ¿el contenido?, ¿la expresión?, ¿el estilo?, ¿la estructuración y la presentación?, ¿los errores ortográficos, gramaticales, léxicos, la cosmovisión del alumno...?
3. ¿Debemos corregir todos los errores o solo los comunes, los más frecuentes o los más difíciles?
4. ¿Subsanamos las faltas o solamente nos limitamos a señalarlas o comentarlas?
5. ¿Nuestro alumno es consciente de la categoría de errores que le indicamos en su copia?, y si lo es, ¿tiene alguna idea sobre el origen del fallo y cómo remediarlo? Dicho de otro modo, ¿puede participar nuestro alumno en la corrección? Y si puede, ¿de qué manera lo haría?

Contestar a una buena parte de estas preguntas es lo que pretendemos a través de una propuesta didáctica, que emana de una práctica efectiva, en la que se combinan la experiencia docente en clases de secundaria marroquí, con la de cursos del Instituto Cervantes y de la formación de profesores de ELE.

1. Valor y utilidad del error

Nuestro interés por el tema del tratamiento del error se ubica en una línea de meditación y en una práctica sistemática, con la que pretendemos ofrecer a los agentes del acto didáctico una herramienta para llevar a cabo la operación de corregir y rentabilizar el error a través de un proceso de corrección-autocorrección guiada.

Como es bien sabido, el tema del tratamiento del error y sus diferentes conceptualizaciones en la literatura pedagógica y en las investigaciones educativas goza de un interés particular. Prueba de ello, el gran número de estudios que sobre el tema han acaparado la atención de investigadores, profesores y estudiantes; los cuales, abordando el asunto desde diferentes ópticas, congregan en que el error es una materia didáctica útil que hay que aprovechar para subsanar los fallos del aprendizaje y desarrollar las estrategias de autocorrección.

Montessori transmitía constantemente al niño: "Tú puedes aprender, yo te enseño, inténtalo, practica, si cometes errores sigue practicando, puedes corregirlos, conseguirás lo que te has propuesto" (Sebarroja, 2006:73).

Nunziati -citado por Neus Sanmartí (2007:45)- precisa que "si no hubiera errores que superar, no habría posibilidades de aprender".

De su parte, Fernández Sonsoles (1997:27) señala que “los errores le indicarán -al profesor- dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar”.

Ya no se habla pues de pedagogía del acierto o del éxito, que considera el error como un indicio de fracaso, un obstáculo para el aprendizaje, que se tiene que sancionar y evitar, sino de pedagogía del error, que ve este como un dato natural y un requisito constructivo para el aprendizaje y la mejora. A este propósito, J. M. Basols (2005:8) subraya que “la aplicación pedagógica del error es un valioso recurso a disposición tanto del profesor como del alumno, que constituye una manera eficaz de mostrar cómo mejorar la habilidad de comunicarse en la lengua meta, de desarrollar estrategias de auto aprendizaje y que debería tomar parte integral del currículo de una segunda lengua”.

El tratamiento del error en el aula ha de someterse pues al nuevo ritmo y a la nueva concepción que de él se tiene, habrá que involucrar al estudiante en el proceso de corrección, como bien indica Fernández Sonsoles “la acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis” (Sonsoles: 2002).

2. De la corrección a la autocorrección

La propuesta que aquí presentamos es el resultado de una experimentación y aplicación continuas en clases de ELE. De estas hemos palpado que la combinación de una corrección y de una autocorrección ofrecen unos resultados muy satisfactorios, tanto en la concepción como en la percepción por los estudiantes del proceso de remediar errores. Antes de exponer las diferentes etapas de su aplicación, veamos algunos aspectos que caracterizan su funcionamiento:

La estrategia de corrección-autocorrección es contractual. En ella participan el profesor y el alumno con tareas específicas y bien definidas. El profesor es asesor y orientador, es supervisor y colaborador; mientras que el estudiante es actor responsable directo de su propia copia.

Se combinan la corrección (colectiva parcial, errores comunes y frecuentes de los estudiantes) y la autocorrección (individual total, errores específicos de cada estudiante).

Se promueve el espíritu de cooperación en la corrección: la clase se convierte en un taller abierto. Cada alumno corrige su propia copia; pero en caso de dificultades para remediar algún error, se puede solicitar la colaboración del compañero y en última instancia la del profesor. Pues el objetivo ya no es evaluar sino aprender.

Se acostumbra a los alumnos al manejo de documentos de consulta o apoyo: el diccionario, el cuaderno de lecciones o apuntes, la libreta, el manual, etc., con lo cual, se promueve el espíritu de auto aprendizaje.

Se hace uso de una Clave de Corrección: un código claro, preciso y ajustado a las

Se gratifica y se recompensa a los estudiantes por su nuevo esfuerzo, subiéndoles la nota original, y ello para avivar el entusiasmo y la motivación en el trabajo de clase.

Cabe precisar, por último, que debido al rigor y a la naturaleza técnica que caracterizan el método que proponemos, es recomendable practicarlo con grupos de nivel intermedio o más. Pues la buena asimilación y la puesta en acción del mismo podrán surtir el efecto deseado.

3. Fases previas a la aplicación del método

Antes de la aplicación del método de corrección-autocorrección, consta partir de unas fases previas e imprescindibles, que son la formación y la experimentación:

- 3.1. Formación:** Se dota a los alumnos de unos conocimientos técnicos: exposición y aclaración del funcionamiento de la operación: la Clave de Corrección, un acercamiento a los planos de la lengua, a las cuestiones de léxico, de estructuración, de estilo, las etapas de corrección y de autocorrección, etc.
- 3.2. Experimentación:** Se estrena el método mediante breves producciones escritas, y se familiarizarán los estudiantes con él a medida que se vaya aplicando.

4. Aplicación

La aplicación consta de cinco etapas:

4.1. La corrección colectiva

El profesor, en el momento de dar una nota/calificación y registrar observaciones en la copia de cada alumno, debe expresar su grado de satisfacción respecto de la producción escrita de sus aprendientes. Constituye un paso fundamental para medir el grado de éxito de aspectos metodológicos estudiados en sesiones anteriores, para recordar las técnicas de escribir y de cómo abordar el tema de una expresión escrita, para hacer hincapié en cuestiones formales, para presentar alguna observación común, etc., o sea cualquier dato susceptible de concienciar a los estudiantes y encaminarlos para mejorar y perfeccionar sus habilidades en la redacción de trabajos escritos.

La corrección colectiva es un paso fundamental que supone la inmersión de todo el grupo en la operación de enmienda de ciertos errores. Estos no se imputan a nadie en particular. Son imperfecciones de todos y de cada uno a la vez. Prevaldría el espíritu de equipo para tratarlos, pues son muestras limitadas de imperfecciones comunes y o frecuentes que el profesor habría entresacado y clasificado para someterlas al análisis y a la reparación en la pizarra. La intención es una erradicación colectiva para prevenir de la fosilización del fallo.

4.2. La autocorrección

En clase, el profesor entrega las copias, con los datos correspondientes: la primera nota, las observaciones, los errores subrayados/delimitados con corchetes/con paréntesis... e identificados con abreviaturas según su categoría en el margen de la hoja. Este debe ser bastante amplio, para que en él quepan todas las abreviaturas que remitan a los fallos registrados en la misma línea. La indicación de los mismos será en función del orden de su aparición.

Cabe precisar que las abreviaturas, que figuran en una misma línea, y para una mayor claridad, deben ir separadas por una barra (acent./conc./conj.).

Los alumnos, provistos de la Clave de Autocorrección (Anejo 1), inician la revisión de sus errores. Pueden recurrir, como señalamos antes, al diccionario, a los apuntes de clase... y pueden solicitar la ayuda de su compañero/a y profesor/a. El objetivo, como señalamos antes, ya no es evaluar, sino aprender rentabilizando el propio error en un aula-taller.

La autocorrección concluye con una segunda redacción en limpio.

4.3. La segunda corrección de las copias

Emprender una segunda corrección de las producciones escritas por parte del profesor es una operación, aunque ardua, lógicamente recomendable; sin embargo, su ejecución quedaría en gran parte pendiente de la disponibilidad del profesor, de su horario, del número de alumnos, etc. Prescindir de esta fase puede ser posible; pues las orientaciones, el asesoramiento, la revisión y el control efectuados directamente por el docente durante la autocorrección ya permitirían corregir con certeza varios errores, y quedarían por comprobar los resultados finales de la autocorrección en la etapa ulterior.

4.4. La comprobación de los resultados de la autocorrección

En cada sesión de corrección, y en función de las circunstancias en que se desarrolla la misma, el profesor y sus alumnos determinarían el número - mitad/tercio- de copias que se van a leer y recalificar en la sesión en curso. El número restante se dejará para una próxima sesión. De tal manera, todos los alumnos podrán presentar sus trabajos y beneficiarse de una recalificación.

La lectura de trabajos subsanados, además de suponer una revaloración de la nueva redacción del alumno y una garantía del buen funcionamiento del método, constituye una oportunidad para apreciar la aplicación de ciertas normas: la pronunciación, el acento, la entonación, el ritmo...

La lectura de tales trabajos brinda igualmente la ocasión de compartir ideas y expresiones correctas entre los aprendientes.

4.5. La gratificación

El esfuerzo y los aciertos del alumno en su nuevo trabajo se recompensan gradualmente, tras la lectura, por puntos (1-3), acorde con la apreciación de su profesor y de sus compañeros. Los puntos añadidos se suman a la nota original, la cual, evidentemente, no puede exceder de la puntuación máxima. Con esta última fase se pretende incentivar y animar a los alumnos creando un espíritu de competitividad en el aula.

Conclusión

Si la evaluación de cualquier trabajo condena psicológicamente a no pocos estudiantes, que ven en la corrección un momento crítico que desean evitar, por temor a que se descubran sus defectos, sus deficiencias y su inferioridad con respecto a otros, tal actividad puede convertirse en un momento agradable, en el que se disipa la fobia al error, al desacierto, y en el que se aviva el deseo de aprender. El secreto radicaría en las ventajas que suministra el método de corrección-autocorrección propuesto, en su adaptabilidad a todo tipo de escrito y a cualquier circunstancia de gestión de una clase de ELE. Otros factores que podrían garantizar su éxito son la motivación del docente y del discente, y la familiarización con el mismo.

• Anejo 1: Clave de Autocorrección

Abreviatura	Indicación	Ejemplo (muestras auténticas)
Acent.	Errores de acentuación (falta/sobra/posición errónea de la tilde)	-Tomo un <u>cafe</u> . -Réalizo mis sueños. -Escucho <u>musíca</u> .
Conc.	Errores de concordancia (género (masc./fem.), número (sing./pl.) y persona gramatical (en sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres).	- <u>Un</u> película. -Lavo <u>mi</u> dientes. -Vuelvo a casa para acostar <u>se</u> . -Viajo para visitar a mi familia y pasar el fin de semana con <u>ellos</u> . -Much <u>as</u> gente.
Conj.	Errores de conjugación (tiempo, modo, persona, formas no personales...).	-Las actividades que me <u>gusta</u> . -Cuando vuelvo a casa <u>preparar</u> la cena. -...para visistar a mi familia y <u>paso</u> el fin de semana con <u>ella</u> .
Est.	Errores de estilo (muletillas, frases prolijas, redundancia, anfibología, excesivo uso de: “y”, “también”, etc.).	-Normalmente hago la compra y <u>compro</u> ... -Salgo por la mañana <u>y</u> desayuno fuera y hago deporte en la playa.
Estr.	Errores de estructuración (orden de palabras, frases, oraciones, cohesión de partes, error de nexos...).	-[.Después por la tarde, limpio la casa antes de ver la televisión y cenar por la noche]. -[Voy a la montaña porque no hay ruido de la ciudad y mucha gente también.]
Ort.	Errores ortográficos (errores en las letras de las palabras, del acento...)	-Documentales de <u>natura</u> . -Nav <u>igu</u> o - <u>Par</u> tomar... - <u>Mi</u> ducho, <u>ci</u> no... - <u>Ca</u> ci siempre. -Pel <u>lí</u> culas.
Punt.	Errores de puntuación (incorrección/falta de un signo de puntuación/uso innecesario).	Los sábados, siempre termino mi trabajo a las 12 <u>y</u> vuelvo a casa, como con mi familia, echo una siesta. -Los domingos por la mañana <u>v</u> siempre desayuno con mi familia <u>v y</u> viajamos al campo <u>v</u> volvemos a las ocho.
Voc.	Errores de vocabulario.	-Me gusta ver <u>documentarios</u> - <u>Playstation</u> -A veces desayuno <u>fuerte</u> . -Me levanto ¿ <u>pronto/temprano</u> ?

Denominación	Signo	Aclaraciones	Ejemplo (muestras auténticas)
El círculo*	o	Los signos de puntuación, la tilde la letra (vocal/consonante) por su carácter diminuto se ponen en un círculo para resaltarlos	- A <u>mi</u> me parece... (mí) - <u>ballón</u> (balón)
El subrayado*	<u> </u>	la palabra o vocablos enteramente erróneos se subrayan	- <u>El</u> adopción (la). - He <u>salido</u> a casa... (vuelto)
El tachado	x	La palabra o signo que sobran se tachan (x).	-Esta mañana he salido de <u>la</u> casa temprano (...he salido de casa...). -Hemos ido <u>,</u> de compras (hemos ido de compras)
La uve mayúscula	V	La falta de un signo de puntuación, de una palabra, expresión, etc. se señala mediante una uve intercalada.	-Te echo <u>v</u> menos (de) - <u>v</u> Hola! (¡Hola!)
Los corchetes	[...]	Los segmentos incorrectos que se refieren a frases, sintagmas u oraciones se delimitan por corchetes: [...].	-...[es recomendable para una pareja que no puede tener hijos tienen que adoptar un niño] (Es recomendable para una pareja que no pueda tener hijos adoptar a un niño)

El asterisco	*	Es una indicación para cambiar una palabra por otra de la misma categoría gramatical o paradigma (preposiciones, conjunciones, artículos, pronombres, sustantivos...)	<ul style="list-style-type: none"> - La madre aprende* a su hijo (enseña) - Paseamos en* el parque (por)
--------------	---	---	--

*NB. Nos limitamos a subrayar y señalar en rojo el error por la dificultad de ponerlo en un círculo o tacharlo.

- **Anejo 2: Cronograma de la clase**

Duración de las actividades:

- Una sola sesión de 2 horas
- Dos sesiones de 1 hora cada una.

Etapa	Duración aproximada* (minutos)
La corrección colectiva: -Impresiones del profesor, observaciones y orientaciones; -Corrección colectiva de algunas muestras de errores (tres o cuatro) y toma de apuntes.	10-15 20-30
La autocorrección	30-45
La segunda corrección de las copias	Tarea del profesor fuera del aula.
- Comprobación de los resultados de la autocorrección: la lectura y la gratificación**	20-30

*NB. La duración de cada etapa depende del tipo de tema, de los objetivos planteados por el profesor en su actividad y de las circunstancias de desarrollo de la clase.

**NB. La gratificación se efectúa inmediatamente después de la lectura de cada expresión escrita.

Referencias

Bibliografía:

- **BASOLS, J. M.** (2005): "Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores: el error como herramienta didáctica en el aula de ELE", en la Revista *FIAPE, Congreso Internacional: "El español lengua del futuro*, Toledo, 20-23 de mayo.
- **BUITRAGO, A. y TORIJANO, A.** (2000): *Guía para escribir y hablar correctamente en español*, Madrid, Espasa Calpe.
- **CASSANY, D.** (2000): *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Ed. Graó.
- **DE LA TORRE, S.** (2004): *Aprender de los errores, el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de La Plata.
- **FERNÁNDEZ LÓPEZ, S.** (1995): *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Didáctica, 7, Madrid, Servicio de Publicaciones U.C.M.

(1997): *Interlengua y análisis de los errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

(2002): "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. XI Encuentros Prácticos, International House Barcelona, Editorial Difusión, Barcelona.

- **LAROUSSE** (1998): *Cómo redactar. Manual de expresión escrita*, Barcelona, Ed. Larousse, Planeta.
- **MARTÍNEZ, J. A.** (2004): *Escribir sin faltas, Manual básico de ortografía*, Oviedo, Ediciones Nobel.
- **NUNZIATI, GEORGETTE** (1990): "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers Pédagogiques*, enero, nº 280.
- **ORTEGA RUIZ, A.** (1996), "Corregir la escritura en el aula de español: Algo más que correcto o incorrecto", en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 253-260.
- **PUJOL, LLOP** (1999): *Análisis de errores gramáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- **RIBAS MOLINÉ, R. y D' AQUINO HILT, A.** (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento ?*, Madrid, Ed. Edelsa.
- **SÁNCHEZ, J. D.** (2006): *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- **SANMARTÍ, NEUS** (2007): *10 ideas clave: Evaluar para aprender*, Barcelona, Ed. Graó.
- **SEBARROJA CARBONELL, J.** (2006): *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*, Madrid, Ed. Morata.
- **SERAFINI, M. T.** (2007): *¿Cómo se escribe?*, Barcelona, Ed. Paidós.
- **VÁZQUEZ, G.** (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de ELE.*, Ed. Peter Lang, Frankfurt.
(1998): *¿Errores ? ¡Sin faltas !*, Madrid, Ed. Edelsa.

Webgrafía

- **BLANCO PICADO, A. I.**: "el error en el proceso de aprendizaje" en http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- **Collantes Cortina, F.** (2012): "El tratamiento del error en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?", *Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca*, en <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>
- **MOLERO PEREA, C. M. y BARRIUSO LAJO, C.** (2012): "Error u horror". La importancia del error en la clase de ELE., en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IXEncuentro_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8
- **RIBAS M., R. y D'AQUINO H., A.**: "La corrección de errores como instrumento didáctico", en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_20_03-2004/08_ribas.pdf

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN: DE LA LITERATURA A LA ESCRITURA

SUGERENCIAS PARA PRACTICAR LA EXPRESIÓN ESCRITA A PARTIR DEL CUENTO *EL MIEDO* DE VALLE INCLÁN

Consuelo Jiménez de Cisneros.

ATD Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos

ANTES DE EMPEZAR...

NIVEL: 2º de Bachillerato.

OBJETIVO GENERAL: Practicar la expresión escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

En el ámbito socio-cultural:

1. Conocer al escritor Valle Inclán en su contexto

-época: inicios del siglo XX. ¿Qué ocurría entonces en España y en Marruecos?

-generación literaria (Generación del 98)

-geografía de su vida (Galicia-Madrid-México-Italia)

2. Reflexionar sobre los valores familiares presentes en el cuento.

-¿Qué virtudes muestra el protagonista hacia su madre?

-¿Qué tradiciones familiares debe respetar?

-¿Qué personajes de la familia aparecen en el cuento y cómo se relacionan?



JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EN EL PROGRAMA DE 2º DE BACHILLERATO

UNIDAD I

COMPETENCIAS Y VALORES:

“Producir textos descriptivos, narrativos y argumentativos escritos”

CONTENIDOS MORFOSINTÁCTICOS:

“Valores del presente de indicativo”

“Usos del subjuntivo (presente e imperfecto)”

“El pluscuamperfecto de indicativo”

“Las perífrasis verbales”

“Correlaciones temporales”

CONTENIDOS CULTURALES:

“Familia. Relaciones entre jóvenes y mayores”

“La tradición y la modernidad”

CONSIDERACIONES PREVIAS

- -ANTES DE ESCRIBIR HAY QUE LEER
- -LOS ESCRITORES CLÁSICOS SON MODELOS DE LENGUA ESCRITA Y SUS PRODUCCIONES PUEDEN SER FUENTE DE APRENDIZAJE E INSPIRACIÓN PARA NUESTROS JÓVENES
- -ELEGIMOS ESTE CUENTO POR SER UNA HISTORIA PROTAGONIZADA POR UN JOVEN QUE SE ENFRENTA CON UNA SITUACIÓN DE TERROR EN EL MOMENTO EN QUE SE INICIA SU VIDA DE ADULTO
- -COMO ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN PREVIA A LA LECTURA, SE DEBE INFORMAR A LOS ESTUDIANTES DE DATOS ESENCIALES SIN DESVELARLES LA TRAMA DEL CUENTO

LEER EL CUENTO Y ENTENDERLO BIEN

- -ES UNA HISTORIA PROTAGONIZADA POR UN JOVEN QUE, EN UN MOMENTO DECISIVO DE SU VIDA, DEBE ENFRENTARSE A UNA SITUACIÓN QUE LE PRODUCE TERROR
- -LA HISTORIA ESTÁ CONTADA EN PRIMERA PERSONA Y EN FORMA DE RECUERDO (EL JOVEN YA ES UN VIEJO CUANDO NOS LA CUENTA).
- -LA HISTORIA SUCEDE EN UN PAZO (CASA SEÑORIAL DE GALICIA) HACE MÁS DE UN SIGLO.

LEEMOS EL CUENTO...

- 1. Lo lee el profesor sin dárselo a los alumnos, acompañándolo de ilustraciones, música de ambiente o cualquier otra animación.
- 2. Lo reparte a los alumnos que lo leen individualmente, por parejas o en equipo, para preparar la lectura en alto y resolver dudas de comprensión.
- 3. Los alumnos leen el cuento en voz alta, interviniendo por turnos.

- 4. Se puede leer en pantalla si tenemos medios para ello.

EL MIEDO

(Versión adaptada)

RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN

(Del libro de cuentos *Jardín Umbrío*, publicado en 1903)

"El miedo" Ramón del Valle Inclán¹

Ese largo y angustioso escalofrío² que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez. Fue hace muchos años, cuando iba a empezar mi carrera militar. Siguiendo la tradición familiar, fui granadero³ en el Regimiento del Rey. Entonces era joven y empezaba a tener bigote; ahora soy casi un viejo.

Antes de entrar en el Regimiento mi madre quiso despedirme. Vivía retirada en una aldea donde estaba nuestra casa familiar y allá fui, obediente a su llamada. La misma tarde que llegué mandó en busca del Prior⁴ de Brandeso para que viniese a confesarme⁵. Mis hermanas María Isabel y María Fernanda, que eran unas niñas, bajaron a coger rosas al jardín, y mi madre llenó con ellas los floreros de la capilla⁶. Después me llamó en voz baja y me dijo:

-Vete a la tribuna⁷, hijo mío. Allí estarás mejor...

La tribuna comunicaba con la biblioteca. La capilla era húmeda, tenebrosa, resonante. El escudo de mi antepasado, el señor de Bradomín, Pedro Aguiar de Tor, llamado el Chivo y también el Viejo lucía sobre su tumba. Aquel caballero estaba enterrado a la derecha del altar. El sepulcro tenía la estatua orante⁸ de un guerrero. Una lámpara lo alumbraba día y noche.

Mi madre, acompañada de mis hermanas, se arrodilló ante el altar. Yo, desde la tribuna, solamente oía el murmullo de su voz, que rezaba y el de las niñas cuando les tocaba responder. Atardecía y los rezos resonaban en la silenciosa oscuridad de la capilla, hondos y tristes. Yo me adormecía en la tribuna. El viento mecía la cortina de un alto ventanal. Yo entonces veía en el cielo, ya oscura, la luna pálida y sobrenatural como una diosa...

Mi madre cerró el libro dando un suspiro y llamó a las niñas. Vi pasar sus sombras blancas en la penumbra. Me había adormecido y de pronto me despertaron los gritos de mis hermanas. Miré y las vi en medio de la capilla abrazadas a mi madre. Gritaban aterradas. Mi madre las tomó de la mano y huyeron las tres. Bajé corriendo. Iba a seguirlas y quedé sobrecogido de terror. En el sepulcro del guerrero se entrechocaban los huesos del esqueleto. La capilla había quedado en el mayor silencio, y se oía

¹ **Adaptación y notas:** Consuelo Jiménez de Cisneros.

² **Escalofrío:** sensación de frío producida por una emoción intensa, generalmente terror.

³ **Granadero:** soldado armado con granadas (una especie de bombas de mano) que formó parte del ejército en los siglos XVIII y XIX.

⁴ **Prior:** superior de una orden religiosa.

⁵ **Confesar:** reconocer los pecados y faltas que se han cometido.

⁶ **Capilla:** lugar para rezar, templo pequeño.

⁷ **Tribuna:** lugar preferente situado cerca del altar desde donde se puede asistir al oficio religioso.

⁸ **Orante:** en la posición apropiada para rezar (de rodillas, con las manos juntas).

claramente el rodar de la calavera sobre su almohada de piedra. Tuve miedo como no lo he tenido jamás, pero no quise que mi madre y mis hermanas me creyesen cobarde, y permanecí inmóvil, con los ojos fijos en la puerta entreabierta. La luz de la lámpara temblaba.

De pronto, allá lejos, resonó un alegre ladrar de perros y música de cascabeles. Una voz grave los llamaba:

-¡Aquí, *Carabel!* ¡Aquí, *Capitán...*!

Era el Prior de Brandeso que llegaba para confesarme. Después oí la voz asustada de mi madre y la carrera de los perros. La voz grave del Prior decía:

-Ahora veremos qué ha pasado... Seguro que no es cosa del otro mundo... ¡Aquí, *Carabel!* ¡Aquí, *Capitán...*!

Y el Prior de Brandeso, con sus perros, apareció en la puerta de la capilla:

-¿Qué sucede, señor Granadero del Rey?

Yo contesté con voz ahogada:

-¡Señor Prior, he oído temblar el esqueleto dentro del sepulcro...!

El Prior atravesó lentamente la capilla. Era un hombre valeroso. En sus años juveniles también había sido Granadero del Rey. Llegó hasta mí y, poniéndome una mano en el hombro y mirándome a la cara, dijo muy serio:

-¡Que yo no pueda decir nunca que he visto temblar de miedo a un Granadero del Rey...!

No levantó la mano de mi hombro y permanecimos inmóviles, contemplándonos sin hablar. En aquel silencio oímos rodar la calavera del guerrero. La mano del Prior no tembló. A nuestro lado los perros levantaban las orejas temerosos. De nuevo oímos rodar la calavera sobre su almohada de piedra. El Prior reaccionó:

-¡Señor Granadero del Rey, hay que saber qué pasa!

Y se acercó al sepulcro y cogió las dos anillas de una de las losas. Me acerqué temblando. El Prior me miró sin decir nada. Yo puse mi mano sobre la suya en una anilla y tiré. Lentamente levantamos la piedra. Vimos el hueco, negro y frío, donde la amarillenta calavera aún se movía. El Prior alargó un brazo dentro del sepulcro para cogerla. La recibí temblando. Yo estaba en medio de la capilla y la luz de la lámpara caía sobre mis manos. Al fijar los ojos las sacudí con horror. Tenía entre ellas un nido de culebras que se movían silbando, mientras la calavera rodaba por todas las escaleras. El Prior me miró con sus ojos de guerrero y me dijo:

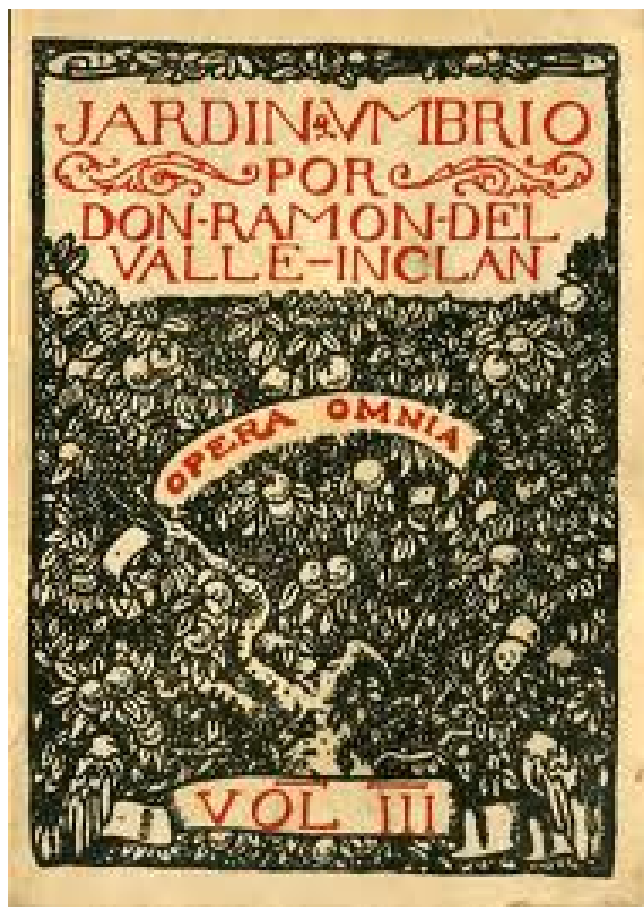
-Señor Granadero del Rey, no hay absolución⁹... ¡Yo no absuelvo a los cobardes!

Y salió bruscamente. Recordé mucho tiempo las palabras del Prior de Brandeso. Las recuerdo aún. ¡Tal vez por ellas he sabido más tarde sonreír a la muerte como a una mujer!

⁹ **Absolución:** el perdón que se obtiene después de la confesión.

LEER, IMAGINAR, HABLAR...

- ¿Cómo te imaginas al protagonista? Descríbelo.
- ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? Cuéntalo por escrito.
- El ruido de los huesos causa el terror del protagonista. ¿Recuerdas alguna historia de miedo en que el ruido sea la causa del terror? Cuéntala.
- En el cuento solo se dice que sobre la tumba había “la estatua orante de un guerrero”. ¿Cómo sería ese guerrero en vida? Descríbelo.



ESCRIBIMOS... PALABRAS

DETECTIVES DE LA GRAMÁTICA. FORMAR CUATRO EQUIPOS DE TRABAJO QUE BUSQUEN EN EL CUENTO LO SIGUIENTE:

- EQUIPO 1: todos los verbos en presente de indicativo y escriban sus valores.
- EQUIPO 2: todas las perífrasis verbales y las sustituyan por una forma verbal simple.
- EQUIPO 3: todas las formas de presente e imperfecto de subjuntivo y del pluscuamperfecto de indicativo explicando su significado.
- EQUIPO 4: todas las correlaciones temporales y escriban el tiempo y modo de las formas verbales.

PUESTA EN COMÚN AL FINALIZAR LA TAREA. ESCRIBIMOS... FRASES

-Copia la frase del cuento que más te gusta. Corta la frase por la mitad y escribe un final diferente. Ejemplo: *Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo...*

-Escribe frases con cinco palabras del cuento que tú selecciones. Ejemplo: *escalofrío, aldea, sepulcro, lámpara, viento...*

-Busca en el cuento las palabras "mano", "frente", "ojos". Copia la frase en que están. Escribe frases con diferentes significados de estas palabras. (Consulta un diccionario o busca en www.rae.es).

-¿Qué crees que la madre del joven le cuenta al Prior? Escribe una o dos frases.

Madre.-.....

Prior.-Ahora veremos qué ha sido ello... Cosa del otro mundo no lo es seguramente...

¡Aquí, *Carabe!* ¡Aquí, *Capitán!*

ESCRIBIMOS... DESCRIPCIONES

- BUSCAR UN PÁRRAFO DEL CUENTO DONDE SOLO HAY DESCRIPCIÓN. Pista para encontrarlo: todos los verbos están en pretérito imperfecto de indicativo.
- COPIAR ESA DESCRIPCIÓN. Como verán, se refiere a un lugar. Localizar en el cuento otra descripción que no es de un lugar, sino de un momento (la llegada de la noche).
- ESCRIBIR DOS DESCRIPCIONES: UNA ESPACIAL (DE UN LUGAR) Y OTRA TEMPORAL (DE UN MOMENTO DEL DÍA, UNA ESTACIÓN DEL AÑO...) utilizando algunos de los verbos en imperfecto que aparecen en el cuento.
- INTERCAMBIAR las descripciones entre los compañeros y valorar si el lugar o el momento descritos son reconocibles.

ESCRIBIMOS... ARGUMENTOS PARA UN DEBATE

En el cuento *El miedo*, puedes leer: *Siguiendo la tradición familiar, fui granadero en el Regimiento del Rey.*

- ¿Qué te parece la idea de seguir la tradición familiar a la hora de elegir una profesión?
- Escribe tres razones a favor y tres en contra.
- Reflexiona y decide si estás a favor o en contra.
- Redacta un texto argumentativo exponiendo tu opinión y tus razones de manera ordenada.
- Organizad un debate en clase donde se lean algunos textos a favor y otros en contra. ¿Qué opina la mayoría de la clase?

ESCRIBIMOS... UN CUENTO DE MIEDO



- *Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez...*
- Así comienza el cuento *El miedo* de Valle Inclán, un relato clásico de terror. Copia la frase y escribe luego una historia de miedo real o inventada.
- Si quieres leer otros cuentos de miedo para inspirarte, te recomendamos los siguientes que puedes encontrar en internet (busca, por el autor, en www.ciudadseva.com):
- *La pata de mono*, de W.W. Jacobs,
- *El barril de amontillado*, de Edgar Allan Poe
- *La muerta*, de Guy de Maupassant
- *El monte de las ánimas*, de Gustavo A. Bécquer
- *Un habitante de Carcosa*, de Ambrosio Bierce.

Y si quieres saber más sobre los cuentos de miedo, consulta en: es.wikipedia.org/wiki/Cuento_de_terror

ESCRIBIMOS... UN ARTÍCULO SOBRE LAS RELACIONES FAMILIARES

En el cuento se presenta una familia donde los hijos son “sumisos y obedientes”: las niñas obedecen a su madre y el joven protagonista también.

-Copia las frases del cuento en que se refleja esta situación.

-¿Crees que esto sigue sucediendo en la familia actual o piensas que han cambiado las relaciones entre padres e hijos, entre jóvenes y mayores, en los matrimonios...?

Vamos a escribir un artículo sobre las relaciones familiares siguiendo las normas clásicas de escritura.

- Recoger ideas sobre el tema (noticias de prensa, experiencias personales, reflexiones, problemas y posibles soluciones...)
- Disponer el orden en que se presentan las ideas (introducción, desarrollo, conclusión).
- Redactar y revisar cuidadosamente hasta lograr el mejor resultado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

EL AUTOR COMO PRETEXTO

- La vida de Valle Inclán resulta tan novelesca como su literatura. Fue bohemio, aventurero, extravagante. Viajó a México y residió una temporada en Roma. Escribió en todos los géneros: cuentos, novelas, poesía, teatro.
- Propuesta: dividir la clase en equipos. Unos investigan y redactan sobre su vida; otros, sobre los países y ciudades que recorrió; otros, sobre su obra literaria. Cada equipo selecciona las ideas más importantes y realiza un mural donde expongan su trabajo mediante frases e ilustraciones.



EVALUACIÓN: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

- Hemos practicado la escritura en diversas modalidades (descripción, argumentación, narración, artículo...)
- Hemos reflexionado sobre temas próximos a nuestra vida diaria: la familia y la convivencia entre jóvenes y mayores.
- Hemos aprendido a usar palabras nuevas.
- Hemos aprendido o reforzado algunos usos verbales.
- Hemos conocido algo más sobre el género narrativo de los cuentos de miedo y sobre un escritor clásico español.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- Antes de escribir hay que **leer** y comprender. Es aconsejable practicar la escritura siempre sobre una propuesta previa: una historia, una ilustración, una frase, un tema... Y dando unas pautas: extensión, organización del texto, uso de determinadas palabras, etc.
- Se deben buscar textos atractivos por su utilidad, originalidad o proximidad al contexto e intereses de los jóvenes. Los textos literarios clásicos pueden ser atractivos si se da al alumno la suficiente información para comprenderlos y disfrutarlos.
- Cuando se escriban textos, se debe elaborar siempre un **esquema** y un **borrador** que se guardarán junto con el texto final y que el profesor puede evaluar para valorar mejor el trabajo del alumno.
- Con ese y otros materiales, se puede elaborar un **portafolio** o carpeta que reúna todos los trabajos escritos fechados y permita ver el progreso y el aprendizaje.
- Los trabajos escritos de los alumnos pueden leerse en clase o exponerse en murales.
- **Internet** con sus páginas web, diccionarios *on line* y propuestas didácticas es una herramienta utilísima para mejorar la escritura. Hay que revisar bien porque muchos textos aparecen con errores y los programas de corrección ortográfica son poco fiables.
- Los **errores** y sus **correcciones** sirven para aprender, no para castigar ni desanimar.

Se puede corregir de manera lúdica y cooperativa: dibujando en letras grandes el error corregido, marcando con diversos colores los distintos tipos de error, verificando cuántos compañeros han cometido el mismo error, etc. Así practicamos el **aprendizaje cooperativo**: podemos intercambiar textos con otros compañeros, leerlos en alto, corregirlos mutuamente y elaborar textos en equipo. Compartir dificultades y logros es una fuente de motivación.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EXPRESIÓN ESCRITA

- *Cuadernos de Rabat 24, Equipo de redacción, de Socorro Pérez.*
- *Cuadernos de Rabat 25. Uso del blog de aula... y El cuento más corto del mundo.*
- Álvarez, Miriam, *Ejercicios de escritura.* (3 vols. nivel medio, avanzado y superior). Anaya EÑE (E.L.E.)
- Arnal, Carmen/Ruiz de Garibay, Araceli, *Escribe en español.* SGEL.
- Artuñedo, Belén/González, M^a Teresa, *Taller de escritura. Guía Didáctica. Niveles intermedio y avanzado.*
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura.* Anagrama.
- Idem, *Describir el escribir.* Paidós Comunicación.
- Idem, *Expresión escrita en L2/ELE.* Arcolibros.
- Díaz, Lourdes/Aymerich, Marta, *La destreza escrita.* EDELSA.
- Hernández, Guillermo/Rellán, Clara, *Aprendo a escribir* (3 vols.: Describir y narrar, Narrar y describir, Exponer y argumentar). SGEL
- Pastor, Enrique, *Escribir cartas. Español lengua extranjera.* Difusión.

EXPRESIÓN ESCRITA ELE EN LA RED

- *Juegos para practicar la expresión escrita en clase de ELE, M. Cibebe González Pellizari, www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/juegcibebe.pdf*
- www.educacion.es/redele/
- cvc.cervantes.es
- www.marcoele.com
- www.todoele.net/
- www.elenet.org/
- www.sgel.es/ele/
- www.difusion.es
- www.edelsa.es

Docencia universitaria marroquí: experiencia de una profesora colaboradora en el Departamento de Hispánicas de la Facultad Pluridisciplinar de Nador (FPN)

Kaoutar GANNOUN

Profesora colaboradora en el Departamento de Hispánicas de la FPN

Doctoranda en el CeDoc: Lingüística, Comunicación y Traducción. Universidad Abdelmalek Essaâdi - Tetuán

Quien se atreva a enseñar nunca debe dejar de aprender.

John Cotton Dana

- Introducción

Mediante este artículo me gustaría compartir con ustedes mi pequeña experiencia como profesora colaboradora en el Departamento de Hispánicas de la Facultad Pluridisciplinar de Nador (FPN) a lo largo del curso académico 2013-2014. La idea de esta colaboración se inscribe en el marco de mi Tesis que se enmarca en el ámbito de la didáctica universitaria, más en concreto en la vertiente que se ocupa de la importancia de la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de la Carrera de Estudios Hispánicos.

Me parece un deber de gratitud, antes de exponer mi tema, agradecer al equipo docente del Departamento de Hispánicas de la FPN, particularmente a su coordinador el profesor Aziz Amahjour que, desde el primer momento en que le propuse mi colaboración, no vaciló un segundo en apoyarme y expresar su disposición para ayudarme en la realización de mis propuestas didácticas sobre las cuales se basará la parte práctica de mi Tesis.

Así pues, en el presente trabajo voy a abordar, basándome en dicha colaboración, la importancia que cobra hoy en día la didáctica en la enseñanza universitaria, las implicaciones de la integración de las TIC aplicadas a la enseñanza universitaria, el hipertexto y los blogs como herramientas didácticas y, finalmente, acabaré presentando una serie de conclusiones.

■ Metodología interdisciplinar de aprendizaje cooperativo para enseñar Gramática



DidacTIC@: Las Tic en el triángulo didáctico [En: <http://consedtic.blogspot.com.ar/2011/11/las-tic-en-el-triangulo-didactico.html>]

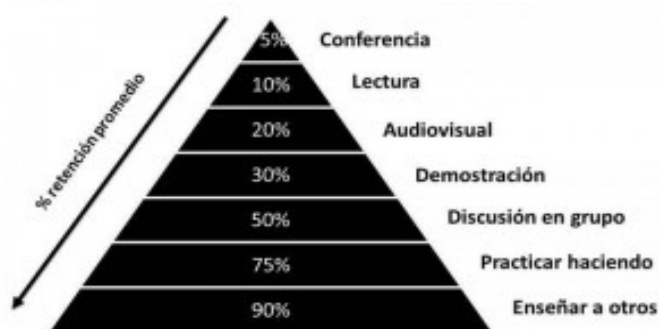
Tras la reunión del conjunto de profesores del Departamento a principio de Curso, se me concedió impartir dos asignaturas: Gramática y Trabajos Dirigidos (TD) – en la clase de TD se suele hacer ejercicios y prácticas de la clase teórica de Gramática-. Ambas clases estaban dirigidas a los estudiantes de primero (Semestre 1). De hecho,

cada semestre comprende, incluyendo las sesiones de examen, una carga lectiva de 16 sesiones que en concepto de horas calculamos 48 horas. Con arreglo al plan curricular que se me había ofrecido antes de la nueva reforma 2014-2015, se trataba de enseñar una parte concreta de la Gramática que es: el verbo, es decir, su morfología, su conjugación (tiempo/modo; persona/número), sus funciones, tipos de irregularidades, entre otros aspectos.

Una de entre muchas preguntas que me planteé al principio del curso es: ¿Con qué material didáctico y metodología voy a elaborar mis clases? Las opciones que se presentan en el ámbito de las metodologías seguidas en la enseñanza universitaria son muchas y distintas. La primera metodología que se baraja, y que aún se propaga en los auditorios y aulas de nuestra Universidad, es el método tradicional de dar una clase magistral.

Personalmente, de estudiante he estado siempre en contra de este método unidireccional porque primero: pone exclusivamente el acento sobre el profesor cuando debe ser el estudiante quien toma las riendas de su proceso de aprendizaje. Segundo, porque una clase magistral consagra una pasividad crónica en el estudiante ya que, durante toda la sesión, es el profesor quien lleva la voz cantante y pocas veces los estudiantes intervienen para hacer una pregunta. Tercero y último, porque este método, lamentablemente, en vez de animar al estudiante, lo que hace es favorecer la rutina, desgana y pasividad en el aprendizaje.

Además, si volvemos a la Pirámide del Aprendizaje que desarrolló Cody Blair, podemos apreciar que con la escucha (o como se recoge en el gráfico, la conferencia) solo retenemos el 5% de la información.



PIRAMIDE DEL APRENDIZAJE

Por todo lo expuesto, estaba convencida de que en mi clase de Gramática había que adoptar una metodología distinta que fomentara una autonomía en el aprendizaje, potenciara las competencias orales y escritas y favoreciera, al mismo tiempo, el interés y motivación entre los estudiantes.

De ahí mi apuesta por una **metodología interdisciplinar de aprendizaje cooperativo** capaz de desarrollar en el aprendiz las múltiples inteligencias. Por un lado, esta metodología interdisciplinar combina la gramática con otros campos como es el de la literatura que permite descubrir elementos socioculturales esenciales en la formación de los estudiantes de Hispánicas. Por otro lado, esta metodología de aprendizaje cooperativo brinda la posibilidad de desarrollar sus múltiples inteligencias. A continuación, presentaré algunos recursos que utilicé en el aula:

■ Las fichas de presentación y el correo electrónico



Las fichas de presentación que entregué a los estudiantes en la primera clase contenían, además de la parte dedicada a los datos personales, preguntas sobre los objetivos que quieren alcanzar estando en el departamento de Hispánicas y las dificultades que tienen en gramática. Aquellas fichas me permitieron, por un lado, diagnosticar de modo general los niveles que tengo en el aula y, asimismo, analizar sus necesidades y dificultades en gramática para potenciarlas en las clases. También me sirvieron para elaborar una lista de correos electrónicos que me permitió estar en permanente contacto con la clase: mandar presentaciones *PowerPoint* y recursos interesantes para completar y profundizar sus conocimientos, recibir preguntas y dudas que luego comentamos conjuntamente en clase.

Esta experiencia de usar el correo como medio didáctico, además de propiciar una actitud abierta al uso de las nuevas tecnologías, demostró, también, a muchos estudiantes que con el *E-mail* no se chatea únicamente con los amigos y familiares, sino que se trata de una herramienta de trabajo muy importante tanto en el dominio académico como profesional.

■ El manual y las presentaciones PowerPoint:



En lo que se refiere al manual, opté por la *Gramática Básica del Español*. Es una innovadora gramática que ha sido concebida tanto para ser utilizada en el aula como para el trabajo autónomo del alumno. Su objetivo es que los estudiantes de niveles básico e intermedio descubran el funcionamiento del sistema gramatical sin necesidad de seguir un orden determinado. Para ello, los temas gramaticales se abordan a través de numerosos ejemplos e ilustraciones, y se trabajan mediante actividades de comprensión y de práctica significativa.

Además de la utilización del manual era indispensable enriquecer y completar las clases con presentaciones PowerPoint para trabajar otros aspectos de la Gramática. Por ejemplo en cada clase proyectaba un fragmento de alguna obra literaria para analizar los elementos gramaticales estudiados.

■ Creación del Taller de Lectura Dramatizada

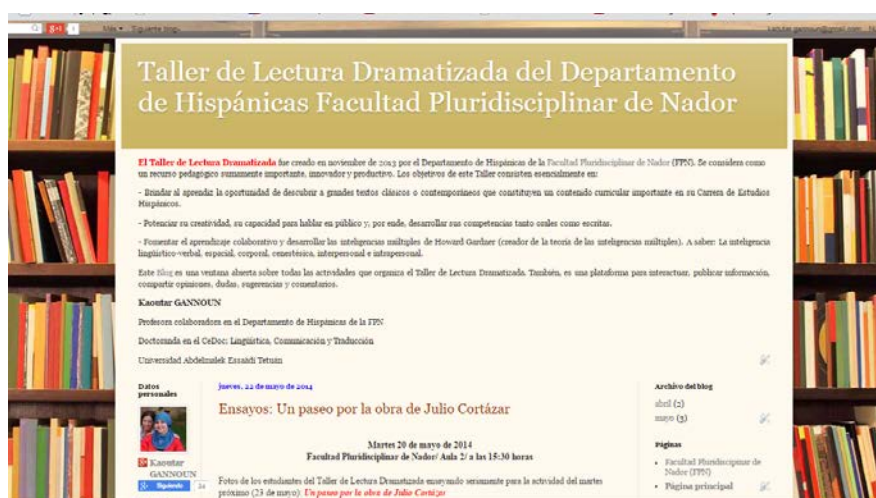
El Taller de Lectura Dramatizada fue creado en noviembre de 2013 en el marco de las Clases semanales de TD. Es considerado como un recurso pedagógico sumamente importante, innovador y productivo. Los objetivos de este Taller consisten esencialmente en:

- Brindar al aprendiz la oportunidad de descubrir grandes textos clásicos o contemporáneos que constituyen un contenido curricular importante en su Carrera de Estudios Hispánicos.

- Potenciar su creatividad, su capacidad de hablar en público y, por ende, desarrollar sus competencias tanto orales como escritas.

- Fomentar el aprendizaje colaborativo y desarrollar las inteligencias múltiples de Howard Gardner (creador de la teoría de las inteligencias múltiples). A saber: La inteligencia lingüístico-verbal, espacial, corporal, cenestésica, interpersonal e intrapersonal.

Asimismo, he creado la Bitácora Digital del Taller: <http://tallerdelecturadramatizada.blogspot.com/> Este Blog es una ventana abierta sobre todas las actividades que organiza el Taller de Lectura Dramatizada. También es una plataforma para interactuar, publicar información, compartir opiniones, dudas, sugerencias y comentarios.



Página Web del Blog Taller de Lectura Dramatizada

■ El trabajo en grupo: ejercicios creativos, lúdicos y competitivo



Fotos de los estudiantes de Hispánicas (S1) (27/12/2013)

Como he señalado anteriormente, el trabajo en grupo es una estrategia muy importante para fomentar el aprendizaje colaborativo y las inteligencias múltiples. Por esta razón, procuré que las clases fueran siempre espacios que generasen un trabajo en equipo que construye el conocimiento desde la colectividad. Los ejercicios lúdicos y creativos animan y motivan al aprendiz y crean un ambiente que favorece el aprendizaje.

Esto sin olvidar que el trabajo en grupo ayuda a fomentar competencias transversales, como son las de comunicación, planificación, capacidad de innovar, toma de decisiones, el poder solucionar problemas y respetar las ideas de los demás.

- Conclusiones

Para concluir, puedo decir que en la Enseñanza Superior es importante, además de conocer los contenidos de la materia que imparte el profesor, tener buen conocimiento de los procesos de aprendizaje para guiar su proyecto educativo y optar por una planificación razonada y efectiva de las actividades.

Esta modesta experiencia me ha llevado a concluir, también, que el valor instrumental de las TIC no reside en las propias herramientas, sino en cómo se insertan en el método. De modo que este método debe enfocar sus objetivos hacia enfatizar cada vez más las actividades dirigidas a “enseñar a pensar” o “aprender a aprender” de forma autónoma.

La nueva sociedad implica un cambio en los objetivos de la enseñanza, de allí se debe superar la mera transmisión de contenidos en la enseñanza, proporcionando un bagaje versátil y adaptado a la realidad de la nueva sociedad.

Creo firmemente que, dado que pertenecemos a una sociedad distinta, debe haber por consiguiente una formación distinta en la que el aprendiz desempeñe un papel central en la operación de aprendizaje y en la que deje de ser un mero receptor pasivo de información que tiene por misión memorizar y aprender unos contenidos que sirven únicamente para aprobar el examen final.

BIBLIOGRAFÍA

Collins, Allan (1998): 'El potencial de las tecnologías de la información para la educación', pp. 29-46, traducción: Juan Carlos Romero, en: VIZCARRO, Carmen; A. LEÓN, José (1998): *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámides.

BIRENBAUM, M (1996): « Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment », en M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.): *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston, MA : Kluwer.

GARCIA del TORRO, Antonio (2004): *Comunicación y expresión oral y escrita: La dramatización como recurso*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

CASTRO, Américo (1927): "La enseñanza del español en América", en Álvarez Méndez, J. M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: AKAL.

PARDO SALGADO, Carmen (2008): *Las TIC: una reflexión filosófica*. Barcelona: Leartes Educación.

VIZCARRO, Carmen; A. LEÓN, José (1998): *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámides.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

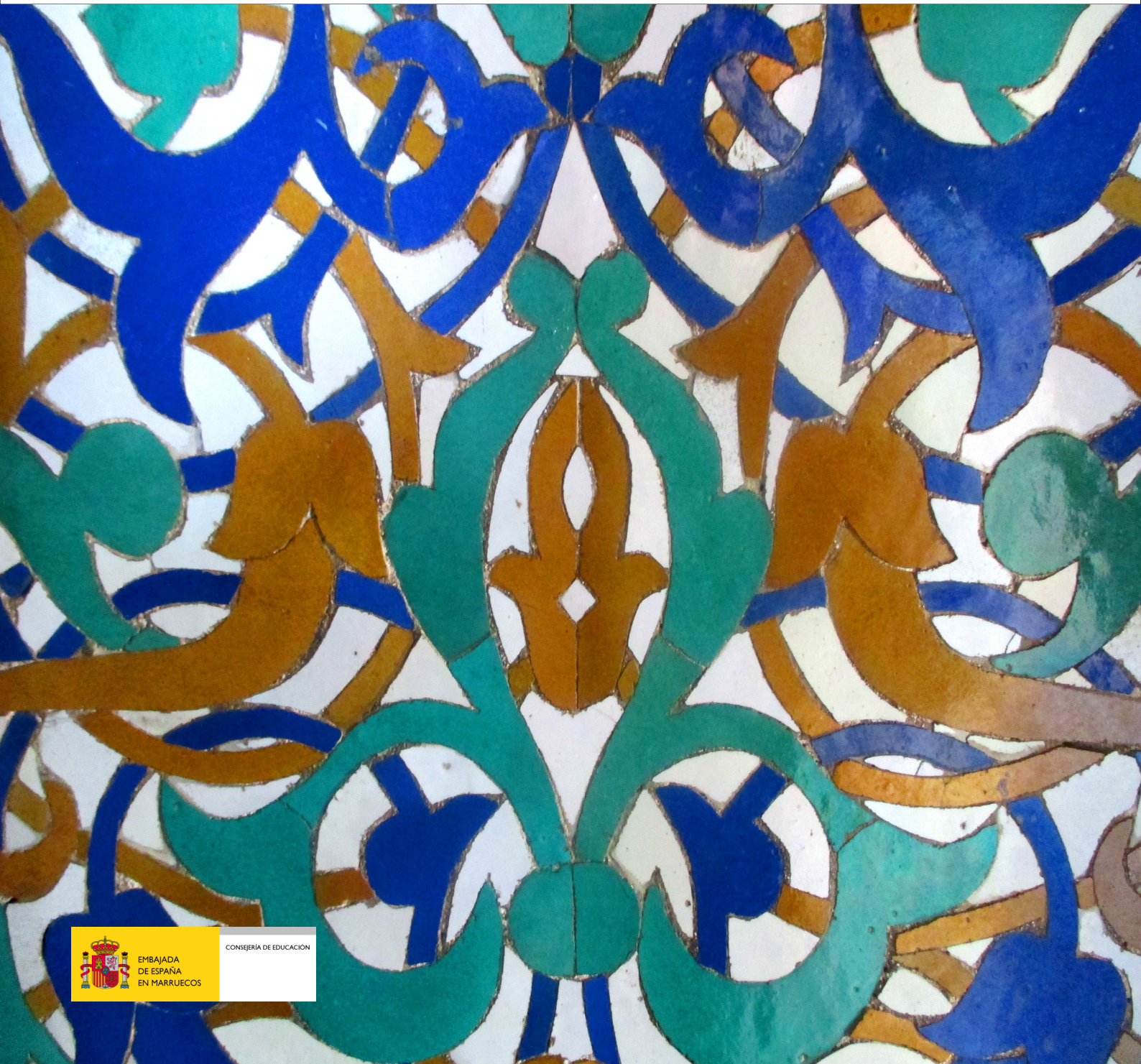
Cruz Piñol M (coord.): Contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías. http://www.ub.es/filhis/culturele/nue_tecn.html (Consultado el: 06/09/2014)

Cuadernos de Documentación Multimedia. Artículos sobre Multimedia y Nuevas Tecnologías. <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/index.htm> (Consultado el: 14/08/2014)

Cuadernos de Rabat, nº 25, Las TIC en el aula de español lengua extranjera. (Consultado el: 13-01-2014)

E-ducativa. Información sobre las nuevas tecnologías y la educación. ENTRECULTURAS Número 3. ISSN: 1989-5097. Fecha de publicación: 12-01-2011 339. (Consultado el: 22/10/2014)

Educaweb. Información sobre las nuevas tecnologías y la educación. <http://www.educaweb.com/> (Consultado el: 06/09/2014)



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MARRUECOS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN