

XV

SEMINARIO

DE DIFICULTADES

ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES



'PAPEL Y LÁPIZ: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA'



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ACTAS DEL XV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita

São Paulo, 20 de octubre de 2007



ACTAS DEL XV SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A LUSOHABLANTES



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

(c) Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-08-075-2

ISSN: 1677-4051

Impresión: Prol Gráfica e Editora

ÍNDICE

MESA REDONDA

La producción escrita en primera y segunda lengua: portugués y español.

Modos de (vi)ver a aprendizagem da escrita numa nova lingua.

José Carlos P. Almeida Filho. Universidade de Brasília9

Escribir en lengua extranjera en contexto escolar: ¿qué, cuándo, cómo, por qué y para quién?

Isabel Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo17

COMUNICACIONES

La escritura en las clases de ELE: consideraciones teórico-prácticas

Alexandra Sin Maciel. Colegio Miguel de Cervantes

Jefferson Januário dos Santos. Universidade de São Paulo

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis. Universidade Estadual de Londrina

Newton de Salles Gonçalves. SENAC.....25

Cómo trabajar la producción escrita de forma comunicativa dentro de la clase de ELE

Cristina Peralta Bañón. Instituto Cervantes de São Paulo35

La expresión escrita en lengua española: propuestas didácticas, otros horizontes.

Andrea Masciadri Barrios. Universidade Luterana do Brasil43

El plagio: proyecto de mediación de la buena expresión escrita

Carlos Emilio Graña Fernández. Colegio Miguel de Cervantes.....51

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita en lenguas extranjeras con énfasis en la lengua española

Elivaine Ferreira Gonçalves. Universidade Estadual de Londrina57

Aprender para escribir y escribir para aprender

Carmen Sáinz Madrazo.

Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil65

CONFERENCIA

Escribir o no escribir en clase: sublime decisión. Reflexiones sobre la dificultad y el placer de la escritura

Concha Moreno. Editorial SGEL.....81

COMUNICACIONES

El arte pictórico como recurso didáctico en la producción escrita
Cláudia Cristina Ferreira. Universidade Estadual de Londrina.
Geane Maria Marques Branco Sanches. Centro Universitário Filadélfia103

Enseñando español con poesía
Maria Luisa Barrio Arconada. Universidade de São Paulo /
Instituto Cervantes / Instituto Cultural Hispânico113

*El cómic a partir de la novela histórica: temas transversales,
nuevas tecnologías y la producción textual*
Claudia Bruno Galván. Colegio Miguel de Cervantes / FECAP
Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes / PUC-SP
María Sagrario Fernández Núñez. Colegio Miguel de Cervantes127

La escritura académica en español: productos de las prácticas de futuros profesores
Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás
Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva. Universidade Federal de Goiás139

Del papel y lápiz al ordenador: la expresión escrita en correos electrónicos
Jorge Adelqui Cáceres Fernandez. Instituto Cervantes de São Paulo153

Producción escrita de frases reflexivas a partir de un tema
Patrícia Monteiro da Silva. Escola Monteiro Lobato.....161

TALLERES

Propuestas en producción escrita para los variados niveles de aprendizaje de ELE
Regiane Pinheiro Dionisio. Universidade Federal do Paraná
Valeria Verónica Quiroga. Universidade Federal do Paraná.....167

*Enseñar a escribir en niveles iniciales: reflexiones y ejemplos
prácticos para el profesorado de ELE en Brasil*
Thaís de Almeida Maia. Universidade Federal de Minas Gerais.....173

*Visión y sentimiento. Coherencia textual. El espíritu del lugar como
construcción literaria en la clase de ELE*
Ángeles Sanz Juez. Consejería de Educación de la
Embajada de España en Portugal185

MESA REDONDA

*La producción escrita en primera y segunda
lengua: portugués y español.*

Modos de (vi)ver a aprendizagem da escrita numa nova língua

José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília

Neste trabalho proponho uma explanação sobre a natureza da língua escrita como pano de fundo para explorar modos de ensinar e aprender a escrever numa nova língua a partir de uma perspectiva da lingüística aplicada. Essa perspectiva é tomada no sentido amplo de se conhecer o sistema e funcionamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas aproveitando resultados de pesquisas aplicadas no âmbito do ensino de línguas como subárea da Lingüística Aplicada. Começo tratando da escrita, da língua escrita em contraste rápido com a oralidade e depois mostro como entendemos hoje (e já há algum tempo) o ensino e a aprendizagem da escrita. Trato, em seguida, dos elementos que entram numa tarefa de produção de um texto e no final mostro com alguns dados como podemos acreditar que a habilidade de escrita desenvolvida numa L pode perfeitamente ser aproveitada numa outra que venha a ser aprendida, se houver acerto conceitual e metodológico. Mas nem tudo são rosas. Há limitações de base na L1 que emperram o desenvolvimento de bons textos em L2. Por exemplo, uma base oral na L1 tem dificuldade em converter-se espontaneamente em boa produção letramentada na LE/L2. Ofereço, por fim, alguns outros dados sobre coerência e coesão antes de passar à sugestão de procedimentos produtivos num ensino de estofo comunicacional.

1. Introduzindo o tópico

A escrita está longe de ser a oralidade por escrito. Ela tem funções sociais próprias que lhe conferem características próprias. Ao contrário da oralidade que brota com espontaneidade em ambientes de uso de uma dada língua, a escrita precisa ser aprendida ou adquirida, geralmente com dificuldade para o aspirante a escrevedor e quase sempre depois que a pessoa já adquiriu a oralidade. Nesse sentido a oralidade é uma realidade anterior na aprendizagem da escrita e precisa ser levada em conta nesse esforço. Muito depois de a escrita ter se tornado um fenômeno de massa no século 14 com o engenho gráfico de Guttenberg, a língua escrita e toda a cultura por ela propiciada nos transformou a ponto de as sociedades modernas já não poderem existir e prosperar sem ela. Temos agora de aprender a grafar e comunicar numa língua para ter acesso ao acervo cultural e

tecnológico acervo já produzido nela. Das mais de 3000 línguas que se estima existam hoje no mundo, por volta de 80 teriam desenvolvido uma literatura escrita: livros, imprensa, ficção estética e escolarização mediados por ela. Nas Américas, estimava-se o número de 1.400 línguas ao final do século 20. Esse número também se refere a línguas majoritariamente ágrafas e que corriam, muitas delas, perigo de extinção.

Devemos começar por estabelecer a diferença entre aprender a grafar numa nova L enquanto a aprendemos por razões de aprendizagem e aprender a produzir comunicação textualizada em gêneros socialmente validados. Escrever palavras, frases e pequenos textos que simulam a escrita socialmente circulada serve para aprender o funcionamento da língua. Escrever textos que se prezem será outra coisa, conforme veremos adiante. A aprendizagem de escrita em cada uma dessas duas dimensões demanda competência distinta em formas diversas de ensino-aprendizagem. Nesta ocasião e através do próprio modo escrito vou buscar compactar posições advindas da teoria de Linguística Aplicada sobre duas indagações mais específicas:

(1) Se língua for comunicação e se considerarmos que melhor se aprende e aperfeiçoa uma língua em comunicação na língua-alvo (L-alvo), então quais critérios usar para selecionar experiências envolventes onde a língua escrita é o foco de aprendizagem?

(2) A aprendizagem da escrita que resulta em sucesso numa língua pode ser um capital precioso (uma competência valiosa) para aprender a escrever tão bem numa segunda língua?

2. Localizar a esfera da escrita

A seguir, começo por oferecer um quadro com contrastes entre a escrita e a oralidade de onde vem sua gênese. Esse primeiro quadro nos ajuda a perceber as distinções entre essas duas modalidades de usufruir uma língua e fornece nitidez à singularidade da escrita de modo que nosso conceito de escrever possa se plasmar antes de nos virarmos para a dimensão do ensino dessas modalidades e da escrita em particular neste texto.

Escrita	Oralidade
1 de ocasiões	1 do cotidiano
2 auto-consciente	2 espontânea
3 duradoura	3 transitória
4 sob sentimentos filtrados	4 sob sentimentos naturais
5 L da ciência, da escola	5 L da vida rústica e humilde
6 conservadora	6 inovadora
7 consciência da L escrita	7 pouca consciência da oralidade
8 transcrição da oralidade	8 cópia distorcida da L escrita

9 L da escola, séria	9 L da vida, do estar com os outros
10 grafia difícil aprendida com esforço e que castiga principalmente as crianças	10 oralidade natural que brota espontaneamente do contato com os pais e pares
11 não é oralidade por escrito	11 não é escrita sonorizada
12 meio de estudo, aprendizagem	12 meio de viver
13 auto-situada	13 ancorada no aqui e agora (presa ao ambiente onde se fala)
14 orações completas	14 fragmentos de orações (unidades de idéias)
15 livre do contexto	15 dependente do contexto
16 distanciamento	16 envolvimento
17 densidade lexical	17 mais complexa na gramática
18 MEIO: gráfico e visual	18 MEIO: sonoro
19 “cristalina”, linear	19 coreográfica
20 eufonia como pano de fundo	20 rapsódica, cênica,
21 premeditada escrituralidade ou oralidade secundária na composição do texto	21 espontaneamente primal ou estudada oralidade.

Quadro 1. Distinções entre oralidade e escrita

Podemos inferir desse quadro que a escrita social permite um afastamento do escrevente da realidade em que está oralmente envolvido. Essa leve distância obtida na escrita pode fazer ver melhor e criar consciência no mirar a alguma distância através de uma escrita que tem contextualização própria, separada do contexto real em que sempre estamos na oralidade. Por isso a escrita serve para pensar e fazer pensar, serve para produzir conhecimentos de tipo mais explícito, o científico, e serve para produzir peças e roteiros, ficcionais ou não, que premeditam sensações e efeitos estéticos.

Essas características da escrita expostas no quadro apontam para uma prática socialmente relevante da língua grafada. Reparem que não se trata da prática de produção da L-alvo na forma escrita no processo de aprendizagem em salas coletivas.

É importante também notar que as pessoas não estão todas no mesmo patamar de desenvolvimento da competência de escrita. Camadas sociais, grupos etários, regiões geográficas, persuasões religiosas, etnias específicas, um ou outro gênero, países inteiros por razões históricas podem ser mais ou menos afetados pela escrita impulsionada na escolarização contínua de gerações seguidas.

A pergunta que devemos nos fazer logo é: os meus alunos estão aprendendo basicamente a grafar e praticar a nova L ou estão pretendendo a redigir contextual e social-

mente na nova L? Público fortemente oralizado precisa de um começo oralizado com a introdução gradual de tarefas genuinamente escritas. Público já fortemente influenciado por escolarização contínua na sociedade do conhecimento aceitará melhor tarefas e projetos de escritura que dependem do seu letramento já instalado na L1.

3. Facetas do processo de escrita

Nesta seção, pretendo explicitar as múltiplas perspectivas de onde se pode mirar o processo de escrita ou sua aprendizagem socialmente contextualizado. Colecionei aqui para o público um conjunto de 24 pontos sobre a escrita que têm merecido teorizações no âmbito da pesquisa aplicada focalizadora de questões de ensino e aprendizagem da escrita em contextos sociais tanto dentro como fora do ambiente escolar.

- 3.1 Analisar a tarefa escrita específica firmando a perspectiva na qual vai escrever/compor
- 3.2 Ter atitude de escrevente/escritor com algo a dizer.
- 3.3 Formular idéias próprias.
- 3.4 Estabelecer objetivos, metas, propósitos (razão para escrever)
- 3.5 Considerar o leitor, o público.
- 3.6 Sentir pânico, dor, angústia ou prazer e satisfação.
- 3.7 Mobilizar conhecimentos, opiniões e percepções sobre o tópico.
- 3.8 Assumir responsabilidade pelas próprias idéias interpretações e compromisso com as implicações.
- 3.9 Estabelecer identidade como escritor(a).
- 3.10 Decidir se mascarar ou revelar uma posição, opinião, ponto de vista.
- 3.11 Considerar restrições de tempo e espaço.
- 3.12 Buscar elementos familiares em gêneros diferentes de escrita.
- 3.13 Planejar.
- 3.14 Rabiscar um plano do que se vai compor (uma imagem)
- 3.15 Rascunhar.
- 3.16 Ter habilidades no uso da língua.
- 3.17 Revisar o texto
- 3.18 Re-escrever, refinar assumindo papéis.
- 3.19 Dispor de conhecimentos gramatical e de vocabulário adequados.
- 3.20 Ajustar a chave do letramento-oralidade.
- 3.21 Ter conhecimento de mundo.
- 3.22 Conceber uma imagem de leitor.
- 3.23 Relacionar o texto que se escreve com outros textos.
- 3.24 Reconhecer aspectos culturais no que se escreve e no público-alvo.

No caso específico do ensino da escrita da primeira língua, Odell (1981) reconheceu que uma crise da escrita era já na época inegável. A escrita tende mesmo a ser percebida mais como uma experiência frustrante do que como aprendizagem bem sucedida. No ensino de LE e L2 os mesmos sintomas existem. A princípio os professores tendem a culpar o ensino anteriormente cumprido como o responsável pelas deficiências da escrita. A

lógica subjacente é a de que se aprende a escrita para tirá-la do caminho. A experiência com isso se reduz a uma dimensão formal e mecânica. Essa visão se contrapõe a outra mais contemporânea de ver a escrita como um procedimento heurístico para “descobrir” e “criar” sentidos (Dillon, 1981, Zamel, 1981, Berlin, 1982 entre outros nos Estados Unidos). O modelo incorporou desde o início dos anos 80 contribuições importantes como a afetividade incidente nas experiências de escrever e de aprender a escrita, como a qualidade em quantidade de insumo, a cultura de aprender, as concepções de escrita e de seu ensino e aprendizagem.

4. Discussão e conclusões

Vamos tomar como pressuposto que uma língua se instala sempre com sucesso como sistema criativo na verdadeira comunicação ou interação social e se considerarmos que melhor se aprende e aperfeiçoa uma nova língua também em comunicação na língua-alvo (L-alvo), então quais critérios usar para selecionar experiências envolventes onde a língua escrita é o foco de aprendizagem?

No esforço de aprendizagem em contextos onde impera a comunicação entre os participantes e não apenas a demonstração continuada de amostras de aspectos formais da nova língua com o intuito de impartir o *modus operandi* do sistema lingüístico subjacente algumas características podem ser detectadas. Quando buscamos na literatura em Lingüística Aplicada os critérios para a detecção de atividades verdadeiramente comunicacionais, os seguintes pressupostos vieram à tona em autores como Widdowson (1991), Krashen (1982), Prabhu (1987) e Almeida Filho (1993): a atividade ou material

- se parece com outras realizadas na L1 para comunicação?
- associa a L-alvo ao que já se sabe (pelo menos parcialmente) na L1?
- é apropriada, relevante, significativa e interessante?
- pressupõe hiato de comunicação no arco que abrange desde o hiato de informação pontual, de opinião até o ponto que construo como sendo merecedor da atenção de leitores?
- faz a L-alvo circular em contexto grandes (maiores do que o texto ou atividade que se encerra na mesma aula ou numa fração dela)?
- faz do aluno um participante que interage e negocia?
- faz pensar?

As respostas positivas a essas questões produzem indicadores de um potencial comunicacional que decresce à medida que respostas negativas são produzidas. Em muitas das respostas negativas temos encontrado também um indicador de que a atividade examinada está voltada para o exercício da forma em momentos de trabalho pré-comunicacionais que também têm seu lugar na sala de aula com propósitos deliberadamente comunicacionais ao máximo. São exemplos de atividades de desenvolvimento da escrita com a marca comunicacional a produção de tarefas que culminem com a produção motivada e significativa de um texto que, por exemplo, argumente porque um dado dicionário tem vantagens comparativas sobre outro para um potencial comprador aluno de línguas, ou a produção durante duas semanas de um jornal ou campanha publicitária sobre limpeza

na escola ou sala de aula.

Para examinar a questão da coerência a escrita (aquela qualidade que nos permite produzir interpretações plausíveis de um texto ou que nos permite resumí-lo sob deman) analisamos vinte e quatro escritores universitários em formação examinados ao escreverem em duas línguas, Português L1 e Inglês aprendido como uma segunda língua, num contexto de graduação em Letras mostraram inequívoca semelhança nos seus níveis de coerência percebida por 2 painéis de juízes qualificados em ambas as línguas (Almeida Filho, 1984, 1987). De um máximo de 5 pontos, a média de coerência obtida pelos participantes na escrita em língua nativa foi de 3.40 e a produzida na língua aprendida 3.09. Submetidos a uma análise estatística a leve diferença não se mostrou significativa indicando, portanto, que o senso de coerência geral do escritor tende a se nivelar quando produzem-se textos em ambas as línguas. Uma implicação importante desse resultado é que vale a pena investir-se no aperfeiçoamento da escrita, seja ele na L1 ou na LE, uma vez que o resultado pode ser auferido depois nas línguas que vierem a ser aprendidas na modalidade escrita. Outra interpretação facultada por esse estudo sugere que a coerência global é mais dependente do controle pessoal do conteúdo e sua sintonia adequada com os fatores situacionais presentes durante o ato de compor um texto.

Neste texto, vimos que a escrita tem uma economia, isto é, um sistema próprio de produção que depende de como nos situamos no contínuo oralidade – letramento. Ensinar a escrita a alunos com curto histórico familiar de escolarização tem desafios específicos que são cruciais num país como o Brasil. Os alunos, ademais, precisam ter motivos plausíveis para escrever e esses texto por eles escritos precisam ter algo a dizer, algo dito por escrito e em modalidade própria pela qual os “autores” possam publicamente se responsabilizar. Esse é um sentido profundo e de grande responsabilidade também para professores que iniciam seus alunos na escrita-registro e na escrita-memória do oral nas primeiras fases mas que dessas latitudes precisam evoluir rumo a uma capacidade de escrita independente e criadora nas línguas em que comunicativamente circulam.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, JCP, 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes Editores.

_____. 1987. “Coesão e coerência na produção do texto acadêmico em Português língua materna e Inglês língua estrangeira”. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 10(55-69) Unicamp, Campinas.

KRASHEN, SD, 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Prentice-Hall.

ONG, WJ, 1982. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. New Haven, Conn, Yale University Press.

PRABHU, NS, 1987. *Second language pedagogy*. Oxford, Oxford University Press.

LOPES, J., 2003. *O ensino da escrita em LE num curso de Letras: diagnóstico e replanejamento*. Tese de doutorado, UNESP/Assis.

WIDDOWSON, HD, 1991. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. Almeida Filho. Campinas, Pontes Editores.

ZAMEL, V, 1983. *The composing process of advanced ESL students: six case studies*. TESOL Quarterly, 17/2 (165-187)

Escribir en lengua extranjera en contexto escolar: ¿qué, cuándo, cómo, por qué y para quién?

Profa. Dra. Gretel Eres Fernández – FEUSP

Mis compañeros de mesa ya han señalado con mucha propiedad diversos aspectos que intervienen en la producción escrita, sea en lengua materna, sea en lengua extranjera y se ha podido observar cómo algunos elementos de la oralidad y de la lengua materna se transfieren – positiva y/o negativamente – a la escritura en otro idioma. Así, sin dejar al margen las consideraciones que ellos acaban de hacer, me centraré en la práctica de la elaboración de textos escritos en lengua extranjera, en nuestro caso, en español, en el contexto escolar.

Por diferentes razones y con argumentos que pueden ser muy variados, los profesores siempre insistimos en la necesidad de que los estudiantes elaboren textos escritos. Valoramos la lengua escrita desde los niveles básicos hasta los estadios más avanzados. Les pedimos a los alumnos que hagan los ejercicios (escritos) del libro de texto; les decimos que deben copiar los ejemplos o explicaciones que ponemos en la pizarra; les solicitamos que redacten textos de todo tipo: descripciones, narraciones, anuncios publicitarios, informes, resúmenes, etc., etc., etc. Incluso, muchas veces, les pedimos que escriban diálogos y que luego los digan de memoria... Eso sin contar los dictados y otras actividades que también se pautan en la lengua escrita, como los ejercicios de completar huecos o los crucigramas, por ejemplo.

No quiero dar la impresión de que no es importante hacerlos escribir. Mi intención es proponer una breve reflexión sobre las actividades de producción escrita que llevamos a clase.

Desde el primer día de curso los alumnos tienen que escribir y, en general, se da por sentado que ya saben escribir (al menos en lengua materna, claro); de ahí que sea raro que algún profesor se ocupe de enseñarles a escribir en lengua extranjera: se supone que si los alumnos saben escribir en su idioma serán capaces de hacerlo en la nueva lengua. Pero, ¿de hecho podemos afirmar que sus producciones escritas en lengua materna tienen la suficiente calidad textual que se espera? ¿Siguen los principios elementales de cohesión y coherencia? ¿Las ideas se exponen con claridad, corrección, creatividad y argumentación adecuada? Y, aunque todas las respuestas sean afirmativas, cuando nos reportamos a la lengua materna, ¿podemos afirmar con seguridad que los alumnos son capaces de hacer lo mismo en lengua extranjera, de forma más o menos automática, es

decir, de transferir esa habilidad adecuadamente a la lengua extranjera?

Tampoco se les aclara de forma eficaz porqué escriben, y qué se espera de esa actividad, quizá porque nosotros mismos no lo tengamos totalmente claro... En general, los profesores nos pautamos en las cuatro destrezas básicas que hay que tratar en los cursos de lengua: entender, hablar, leer y escribir. De ahí que muchas veces se propongan actividades de práctica escrita sin haber hecho la imprescindible reflexión previa sobre los propósitos de esa habilidad.

El escribir ayuda a desarrollar la memoria, porque cuando se escribe se fijan mejor los conceptos, se incrementa la capacidad de razonar, porque nos obliga a plasmar el pensamiento en palabras con cierto orden y a reflexionar sobre él, además de su evidente función de registro. Asimismo, la actividad de escribir está intrínsecamente vinculada a la actividad de leer, porque el escritor es a la vez lector.

¿Qué pasaría si antes de empezar el curso o antes de proponer una actividad de escritura a nuestros alumnos, nos hiciéramos algunas preguntas como estas?

- ¿Qué entendemos por “escritura” en lengua extranjera?
- ¿En qué momento del curso se incluyen actividades de producción escrita?
- ¿A partir de qué base se incluyen actividades de producción escrita?
- ¿Sobre qué asunto les pedimos a los alumnos que escriban?
- ¿Para qué les pedimos que escriban?
- ¿Qué tipo de incentivo o motivación les damos para que escriban?
- ¿Quién es el lector del texto escrito por los alumnos?
- ¿Cómo y con qué propósito se leen los textos de los alumnos?

Es posible que nuestras respuestas giren alrededor de ideas más o menos cristalizadas como:

- “escribir es producir textos coherentes en el nuevo idioma”;
- “incluimos la práctica escrita desde el principio de los cursos, porque el alumno debe ejercitar la escritura”;
- “las actividades se plantean a partir de los diálogos del libro”;
- “les pedimos que escriban sobre el tema de la unidad didáctica”;
- “les pedimos que escriban para averiguar si han asimilado los contenidos gramaticales y léxicos”;
- “consideramos la producción escrita como parte de la evaluación”;
- “el lector suele ser el profesor”;
- “leemos los textos para evaluarlos, para saber si los alumnos han entendido los contenidos tratados en el curso”.

Es decir, en ocasiones nos dejamos llevar por una concepción tradicional y conservadora de la práctica escrita: los alumnos elaboran los textos porque esto forma parte de su vida escolar; y nosotros los leemos con el propósito principal de evaluarlos, nos preocupamos en averiguar si contienen errores (sintácticos, morfológicos, léxicos...). Y los señalamos. Si constatamos la presencia de muchas inadecuaciones o errores lingüísticos consideramos que no se trata de un “buen texto”.

Pero, ¿qué es exactamente lo que caracteriza un “buen” texto? Según la visión que acabo de comentar y que es bastante común, un texto de calidad es aquel libre de errores gramaticales, sin redundancias, con vocabulario preciso y adecuado al nivel del alumno. Esa idea nos remite a otra pregunta: ¿podemos afirmar que son buenos todos los textos que no contienen errores lingüísticos? Por supuesto que no. Veamos un breve ejemplo:

“La brillante actriz emocionó en forma frenética y efusiva a sus innumerables aficionados con su monumental actuación en esta deslumbrante película que seguramente será otro espectacular éxito de taquilla.”

Español Ahora, Ed. Moderna/Santillana, Vol.3, p.137

Este ejemplo, fue incluido en un libro de español precisamente con la intención de demostrar que el conocimiento lingüístico – en este caso de los adjetivos - por sí solo no garantiza la calidad de un texto. Pero si lo hubiera producido un alumno en una clase de lengua tendría grandes posibilidades de recibir una calificación positiva. Sin embargo, ¡el texto es espantoso! Lo cual, una vez más, nos lleva a preguntarnos cuál es el papel de la producción escrita en el contexto escolar. Tenemos que admitir, como ya he señalado, que muchas veces sólo se usa para averiguar y evaluar el conocimiento lingüístico del alumno.

Si queremos que los alumnos escriban y que elaboren textos creativos, tenemos que empezar a dedicarle atención al contenido y a la forma de expresarlo, lo cual no supone dejar al margen la corrección lingüística: lo que defiende es la idea de infundir sentido a la actividad de escritura, de ir mucho más allá de la gramática. Esto supone que el profesor debe dejar de ejercer el exclusivo papel de corrector y que pase a actuar efectivamente como lector del texto del alumno. A partir de ahí será posible convertir el alumno-escritor en un alumno-lector de sus propios textos, lo cual le hará revisar sus producciones, criticarlas, reformularlas, arriesgarse en el mejor sentido del término.

El alumno no se “atreve”, no se “aventura”, no se “arriesga” a la hora de escribir por temor a equivocarse. Si cambiamos el foco de nuestra atención, seguramente los resultados de la actividad de escritura serán mucho mejores. No es suficiente escribir correctamente: los alumnos deben aprender a expresar sus ideas con claridad y a desarrollarlas con coherencia. En esta situación el profesor, de alguna manera, tiene que enseñar a redactar, pues la redacción se rige por reglas propias, y no debe simplemente suponer que el alumno ya las domina. Por otra parte, aunque las domine en lengua materna, eso no significa que sea capaz de transferirlas automáticamente a la lengua extranjera. Para eso necesita orientación que nos cabe a nosotros, los profesores, dársela.

No olvidemos que la creación exige algún talento y mucho ejercicio o, como dijo Thomas Alva Edison, “uno por ciento de inspiración y un noventa y nueve por ciento de transpiración”.

Sin embargo, si insistimos en los modelos conservadores y consagrados a lo largo de la historia, lo máximo que conseguiremos será repetir fórmulas que reducen, cada vez más, la motivación y el interés por la lengua escrita. De ahí que sea fundamental proponer constantemente actividades de producción escrita, teniendo en cuenta tanto la estructura del texto como sus objetivos. Eso nos llevará a tratar aspectos como el foco narrativo, la argumentación, la coherencia, la secuencia cronológica, las relaciones de causa y efecto, los sentidos connotativos y denotativos, el registro lingüístico, etc., etc.,

etc. Además, claro está, de que no se debe olvidar la corrección lingüística. O sea, hay que dedicarle más tiempo y atención (y, por supuesto, sudor) a la producción escrita...

De valorar prioritaria o exclusivamente la forma, no avanzaremos y nuestros alumnos seguirán produciendo textos poco (o nada) creativos y seguirán repitiendo que nos les gusta escribir. Y no dejan de tener razón al quejarse cuando se ven frente al desafío de plasmar sobre el papel sus ideas, precisamente porque no les aclaramos, entre otras cosas, para qué deben escribir, como bien lo señala este texto:

Escrever

Por Henrique Natividade

Comecei a escrever aos seis anos. O meu primeiro texto caprichado foi a letra A. Depois foi o B que tinha o formato de uma cara de orangotango de perfil. Depois, veio o resto numa sucessão estonteante de bichos, navios, cisnes, gatos, bolas e tudo mais. Aprendi a misturar tudo e fazer bebé, bibi, bobó e até bubu que eu não tinha a menor idéia pra que servia, mas que achava que devia ser coisa muito importante. Não me lembro direito, mas o fato é que eu caprichava, mais ou menos, pra tudo caber naquelas malditas linhas do caderno de caligrafia. Caprichava mesmo. A professora Dona Izilda também caprichava no grande C vermelho, cortado no meio. Com isso aprendi que ela me ensinava, com muita suavidade, que meus textos estavam ótimos, mais ou menos.

Ao correr dos dias meus textos foram ficando cada vez mais complexos e profundos. Não demorou nadinha e eu já escrevia que quem tinha descoberto o Brasil tinha sido o Predo Alvaro Cabrau, coisa que está mais ou menos certa, se a gente não for muito exigente, como a Dona Izilda que não perdia a mania de me dar cês vermelhos cortados no meio. Eu era muito criança ainda e não entendia se meus textos estavam meio certos ou meio errados. Cheguei a pensar inclusive que a Dona Izilda era professora de mentira e que tinha parado a alfabetização dela no cê cedilha. No ano seguinte, descobri que estava errado e vi que ela conhecia muito bem o X. Aliás, melhor que o cê cedilha, do qual nutria muitas saudades.

No outro ano mudei de colégio, outros ares, outros métodos e gente mais esclarecida. Respirei aliviado. Adeus Dona Izilda, a Chatonilda! Viva a Tia Berenice!

Recebi o meu primeiro C azul, sem cortes, logo na primeira prova. Ri satisfeito com a minha vingança. Ri pouco, é verdade, até descobrir que o gordinho imbecil da frente tinha tirado A.

Os anos foram passando rápido e logo eu estava às voltas com números fracionários incompreensíveis do tipo: 3,25 ou 2,75 seguidos de um sinal positivo ou negativo, dependendo do humor sádico daqueles professores sem alma. Não poucas vezes, tive discussões ácidas de aritmética com o professor de português. E perdia sempre. Por esse tempo eu já não entendia nada do que escrevia, pois tinha de caçar os adjuntos adnominais, os objetos indiretos, as locuções adverbiais, os parônimos, os apostos compostos e, pelo amor de Deus, as malditas crases que me perseguem até hoje. Era um verdadeiro inferno adivinhar o plural de nomes compostos, como por exemplo, o “verde-azul-piscina” ou o “porta-bandeira-creme-rosa-lilás”.

Com o progresso da pedagogia e a chegada da televisão, fui salvo a tempo pelo maravilhoso método da múltipla escolha, no qual a resposta certa estava lá resplandecente,

bastando, apenas, ter um pouco de sorte. No primeiro dia já tentei o método do “unidunité salameminguê”, mas não funcionou. Por este motivo, nunca tentei o famoso “minha mãe mandou bater neeeeste, daqui!”. Comecei a estudar matemática com afincio para descobrir um método infalível, por eliminação de probabilidades improváveis tendendo às dízimas periódicas. Desisti, não só porque não funcionava direito, mas porque também tomava um tempo medonho.

Finalmente, após um longo e pedregoso caminho de feridas abertas, cheguei à Universidade. Ali, a me esperar como uma linda donzela virgem, descortinava-se um novo e maravilhoso mundo a descobrir, a explorar, sem medo das amarras e dos convencionalismos idiotas. Depois de tanta luta, de tanto sangue derramado inutilmente, encontrei a verdadeira felicidade nos grupos de estudo e na máquina xerox do centro acadêmico.

COMUNICACIONES

La escritura en las clases de ELE: consideraciones teórico-prácticas.

Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol
vinculado à USP/CNPq

Líder do grupo:

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Alexandra Sin Maciel
Colegio Miguel de Cervantes

Jefferson Januário dos Santos
Universidade de São Paulo

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis
Universidade Estadual de Londrina

Newton de Salles Goncalves
Universidade de São Paulo

La escritura: concepciones epistemológicas

É possível responder com relativa facilidade às perguntas fundamentais relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, quais sejam, *Quem aprende? e Onde aprende?* porém, não é tão simples encontrar respostas para a questão *Como aprende?* pois, dependendo da linha teórica à qual nos filiamos, da nossa concepção de língua e de ensino de língua, das nossas crenças e preconceitos, teremos uma resposta diferente. Eres Fernández (2003: 101-118)

Vivimos un momento positivo en Brasil con relación a los estudios en el área de enseñanza y aprendizaje del idioma español y la práctica debe acompañar esa evolución. Desde nuestro punto de vista, para que la *praxis* de esa enseñanza mantenga un desarrollo gradual, es necesario que nosotros, docentes, busquemos constantemente la adecuación y la innovación de prácticas pedagógicas. Para tanto, el camino de la actualización profesional y de la atención a los debates existentes es fundamental, siempre teniendo en

cuenta la relevancia de la pluralidad de visiones y perspectivas teórico-prácticas lo que supone un enriquecimiento de los contextos educacionales. En este trabajo, abordamos aspectos de carácter teórico-práctico sobre la cuestión de la producción escrita en lengua española y algunas relaciones que se pueden establecer sobre esta temática.

Como marco teórico relativo a la concepción de escritura, nos basamos en dos vertientes principales. Por un lado, una que propone estudios de carácter más metodológico sobre actividades, estrategias y caracterización de buenos textos a partir de un abordaje normativo, estructural y descriptivo. Por otro lado, una vertiente más analítica, fundamentada en el análisis discursivo.

Optamos por adoptar y enfatizar el corte metodológico de la primera vertiente pero también considerar, con menor énfasis, matices y contribuciones de la segunda, más discursiva, a la vez que abordamos más sutilmente cuestiones de carácter discursivo.

Otro aspecto que consideramos fundamental se vincula a la calidad textual. Sobre esa cuestión, Serrani (2005: 133-134) sugiere que “los criterios de evaluación de la calidad textual pueden consistir en la observación de la riqueza y de la variedad expresivas y en la construcción de matices de sentido.” A partir de ese concepto, proponemos un equilibrio de las dos vertientes. Cuando tratamos la riqueza y variedad expresivas nos situaríamos en el campo del abordaje metodológico, con el propósito de enfatizar aspectos referentes a la morfología, sintaxis, concordancia, léxico, ortografía, régimen preposicional, puntuación, análisis contrastivo de expresiones, organización/disposición textual, como propone la misma investigadora (2005:130).

Ya cuando tratamos la construcción de matices de sentido nos centramos en el campo del abordaje más analítico, con la atención puesta en aspectos referentes a la discursividad y a las intenciones del autor-escritor.

Aunque varias líneas teóricas podrían constituir nuestra base, en este breve estudio, delimitamos nuestro referencial teórico a partir de las concepciones defendidas por RIVERS (1975), LEFFA (1988), SANTOS GARGALLO (1999), BAKHTIN (1995) Y SERRANI (2005). Consideramos, además, las directrices generales propuestas en dos documentos oficiales: las *OCNs - Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – donde hay un apartado destinado solo a cuestiones referentes a la enseñanza y aprendizaje de ELE, y el Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Nuestras opciones por esos autores y textos se justifican porque entendemos que, dadas las características de los objetivos propuestos en este trabajo, tales estudios aportan contribuciones muy significativas.

Desde el punto de vista conceptual, la producción escrita es una unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y se mantiene en una línea de continuidad del principio al fin del texto¹. Entre sus características está la coherencia, que es un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de esas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual.

¹VAN DIJK, 1977.

Si seguimos la idea de la contextualización, es importante considerar lo que postula Bakhtin (1992) cuando afirma que la interacción verbal, de naturaleza dialógica y verbal, es la categoría básica de la concepción de lenguaje como un fenómeno social, marcado ideológicamente. De eso viene que el enunciado es la unidad de análisis de los procesos de interacción verbal “la verdadera unidad de la comunicación verbal”. Para Bakhtin (1992), “el diálogo, concebido como un proceso que traspasa la interacción cara a cara, es la característica fundamental del enunciado y de la enunciación”.

Por otra parte, y considerando una visión más metodológica, Rivers (1975: 238-239) sugiere cuatro grandes áreas de aprendizaje en lo que se refiere al proceso de escribir: 1) aprender el sistema gráfico de la lengua extranjera, 2) aprender a utilizar la grafía según las convenciones de la lengua extranjera, 3) aprender a controlar la estructura de la lengua extranjera, haciendo que la escritura sea comprensible para el lector, 4) aprender a seleccionar entre las posibles combinaciones de palabras y frases aquellas que transmitirán matices de pensamiento en registros apropiados.

La autora mencionada propone las siguientes formas de escritura: transcripción, práctica escrita y composición. Según ella, cada una de esas formas atiende a propósitos muy definidos y distintos:

- 1) Transcripción: pasar a la forma gráfica convencional algo que se dijo; asociación correcta de símbolos gráficos convencionales con sonidos.
- 2) Práctica escrita: pasar a la forma gráfica combinaciones de palabras posibles en circunstancias específicas, transmitiendo elementos de significado (diálogos simples, ejercicios de gramática y traducción).
- 3) Composición: expresión de ideas en secuencia, según las convenciones gráficas de la lengua; requiere vocabulario especial y refinamientos de estructuras. La composición, forma más avanzada de la escritura, depende del progreso de la transcripción y de la práctica escrita.

Sobre las etapas del proceso de escritura, Rivers (1975: 240) indica cinco: copia, reproducción, recombinación, escritura dirigida y composición.

En lo que se refiere a los objetivos de la producción escrita en lengua extranjera el más general de ellos sería el desarrollo de mecanismos a través de los cuales los aprendices puedan comunicarse por escrito en la lengua meta. La evolución de la escritura depende de una práctica continua y de elementos que van desde la motricidad – manejo fluido del código gráfico de la lengua extranjera (movimiento de las manos para escribir, disposición de las letras, etc.) – hasta los procesos cognitivos – planteamientos, organización, redacción y corrección. Con respecto a la relación lectura-escritura, Serrani (2005: 113) menciona a Smith (1984), quien afirma que: “lo que es necesario para que esa relación fructifique en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas es implementar prácticas para leer como un escritor”. Un mejor acercamiento del estudiante con su objeto de estudio, en nuestro caso, la escritura, es justamente lo que proponen las teorías y estudios actuales sobre enseñanza de LEs, incluso, lo que plantea, de manera acertada, el más nuevo documento oficial que aborda la temática de la enseñanza de ELE en Brasil, las *Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006)*. En esas orientaciones fueron tratadas de manera precursora las cuestiones específicas del aprendizaje de la escritura en lengua española por lusohablantes brasileños, veamos las conceptualizaciones presentes

en el documento sobre el tema:

O desenvolvimento da produção escrita, [deve ser praticado] de forma que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da realidade e do lugar que ocupa na sociedade (2006:152).

La lectura del documento mencionado posibilita observar una ubicación muy precisa de la conceptualización metodológica de abordaje de la producción escrita en un contexto más amplio de ideas con respecto a la enseñanza de Les. O sea, hay una línea coherente que conduce todo el documento, esa línea está relacionada a la diseminación de la idea de que el aprendizaje de ELE en la escuela, principalmente la regular, debe cumplir una función además de la estrictamente pragmática:

[...] é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores (2006:131).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, tiene como objetivo general proporcionar “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa” (2002: 12). Aunque este documento esté dirigido al contexto europeo, seguramente podemos utilizarlo como indicador de directrices pues:

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.²

En el *Marco Común* el tema de escritura se incluye en el apartado “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias – Actividades y estrategias de expresión - actividades de expresión escrita”. En líneas generales, el documento pone énfasis en las actividades de expresión y llama la atención a “qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto” (2002: 63). En este sentido se proponen “escalas ilustrativas de expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones” (2002:62) y se mencionan las siguientes actividades a título ilustrativo:

² *Marco Común*, 2002: 12.

Algunos ejemplos de actividades de expresión escrita son los siguientes: completar formularios y cuestionarios; escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.; producir carteles para exponer; escribir informes, memorandos, etc.; tomar notas para usarlas como referencias futuras; tomar mensajes al dictado, etc.; escribir de forma creativa e imaginativa; escribir cartas personales o de negocios, etc.³

A las actividades de producción escrita nos reportaremos, con detalle, más adelante. En este momento, para entender y complementar la comprensión del papel de la escritura en lenguas extranjeras se hace necesario también considerar los abordajes de enseñanza de idiomas a lo largo de la evolución de la metodología específica. De este asunto nos ocupamos en el apartado siguiente.

La producción escrita en los métodos de enseñanza de lenguas

Aunque no sea, aquí, nuestro objetivo detallar ni agotar la temática, podemos observar una oscilación del papel de la lengua escrita en la evolución de los métodos y enfoques de enseñanza de LE. En la historia de la enseñanza de lenguas se han propuesto corrientes metodológicas de diferentes rangos. En este trabajo optamos por adoptar el recorte presentado por Santos Gargallo (1999) y nos limitamos a abordar el tratamiento dado a la producción escrita en los siguientes métodos y enfoques: método tradicional de gramática y traducción, métodos de base estructural, métodos con planteamientos nocional-funcionales, enfoque comunicativo, enfoque comunicativo moderado y enfoque por tareas. Una de las características comunes presentadas en estos métodos, de acuerdo con Santos Gargallo (1999: 58), es que se proponen a “desarrollar el aprendizaje integral de las cuatro destrezas lingüísticas, aunque alguna de ellas aparezca relegada o potenciada, según el caso”. En este sentido, se supone que la producción escrita, como una de las destrezas mencionadas, adquiera mayor o menor importancia en cada método y enfoque. Tratamos de presentar esos grados de importancia a partir de tres aspectos: nivel de prioridad de la producción escrita frente a las demás destrezas, si está contemplada en los objetivos del método y qué tipo de actividades de producción escrita se proponen.

En el Método Gramática y Traducción se da énfasis a la comprensión lectora y a la expresión escrita; los objetivos principales son aprender gramática, aprender a leer y a escribir. La escritura se utiliza, principalmente, para la traducción de textos. En este Método, la producción escrita, en su sentido más amplio, ocupa un lugar de destaque:

La lengua queda reducida al conocimiento de las reglas que la gobiernan y su uso a la capacidad para descodificar textos escritos y producir discursos que respeten las reglas de organización de la estructura oracional.⁴

A través de la reflexión sobre la norma gramatical de la LE y de la práctica de la lectura constante en la lengua meta, el aprendiz se encuentra en situaciones en las que la expresión escrita es prácticamente el único input que recibe, pues se destaca el len-

³ Marco Común, 2002: 62.

⁴ Santos Gargallo, 1999: 59

guaje escrito. Las actividades de escritura, en general, se restringen a traducciones y descripciones de “ilustraciones que ponen de relevancia el vocabulario introducido en la lección”,⁵

En los métodos de base estructural (método audio-oral, método estructuro-audio-visual y método situacional) la producción escrita es una destreza lingüística poco contemplada y la prioridad está en la manifestación oral. El objetivo de desarrollar la comprensión y la expresión oral con énfasis en aspectos fonéticos optimiza actividades de repetición y automatización de contenidos de gramática y vocabulario.

Los métodos con planteamientos nocional-funcionales surgen a partir de críticas al modelo anterior, de base estructural, y abren camino a las primeras indagaciones del futuro Enfoque Comunicativo ya que rescata la defensa de que la lengua es un sistema orientado a la comunicación, destacando la importancia de la situación y del contexto comunicativo. En este sentido, la preocupación por la integración de las cuatro destrezas lingüísticas favorece un equilibrio entre todas sin valorar la producción escrita por encima de las demás.

El Enfoque Comunicativo se configuró como un momento representativo en la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas. Se destaca por rescatar y dar lugar a la autonomía del aprendiz en el proceso de aprendizaje. En lo que se refiere a la producción escrita, el escenario no es propicio pues, de acuerdo con Santos Gargallo (1999: 70), este enfoque tiene como uno de sus objetivos el “desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas pero con prioridad para la expresión oral y la comprensión auditiva”.

En la actualidad coexisten diferentes tendencias metodológicas:

En este contexto se ha hablado muchas veces del método ecléctico, al que a veces se ha calificado como carente de principios y reflejo de la falta de compromiso; no creemos que se pueda hablar del método ecléctico sino de *actitudes eclécticas fruto del análisis del contexto docente*, porque el propio término hace alusión a un abanico de posibilidades mediante la combinación de principios de diferentes doctrinas.⁶

Entre tales tendencias metodológicas está el Enfoque Comunicativo moderado, que vuelve a proponer el desarrollo integral de las cuatro habilidades consagradas y sale en defensa de la “ejercitación de los contenidos mediante una batería de actividades que, incluyendo procedimientos enraizados en la tradición y otros más actuales, estén orientadas al desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas”⁷. Se supone que, en este enfoque, la producción escrita vuelva a ser merecedora de un poco más de atención.

El Enfoque por Tareas, otra vertiente del ‘movimiento ecléctico’, también defiende el desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas y vuelve a dar espacio a la autonomía en el proceso de aprendizaje, destacando la importancia de las estrategias de que dispone y/o utiliza el estudiante para aprender. Se supone que, este enfoque también le otorgue mayor importancia a la producción escrita.

En conclusión, la adopción de una única manera de enseñar revela, de cierta forma, un dogmatismo y tiende a un maniqueísmo pedagógico sin equilibrio: antes de determinado método o abordaje todo estaba equivocado y ahora, tras el surgimiento de una nueva propuesta, está todo correcto. Entendemos que los abordajes deberían convivir en la práctica docente, sin embargo, se convierten, muchas veces, en preceptos antagónicos

⁶ Santos Gargallo, 1999: 83

⁷ Santos Gargallo, 1999: 77

e irreductibles: inducción versus deducción, escritura versus habla, significado versus forma, aprendizaje versus adquisición, material auténtico versus material adaptado, por ejemplo (LEFFA, 1988:229).

Esta última forma de concebir un proceso tan complejo como sea el de enseñar y aprender una lengua extranjera – convivencia armónica y relacionada adecuadamente entre principios teóricos y prácticos – es esencial para la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica. Y con base precisamente en esos principios nos dedicamos, a seguir, a relacionar algunas sugerencias didácticas y a proponer reflexiones pertinentes a la práctica de la escritura en las clases de ELE.

El Seminario y la práctica docente

Desde las varias definiciones del término, seminario es una reunión de maestro y discípulos para proponer investigaciones sobre algún tema preestablecido. La intención aquí es hacer que nazcan, de ideas o dudas, discusiones que indiquen direcciones a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Este es el lugar idóneo para hacer que una semilla germine y que se pueda, en seguida, trasplantarla en un terreno más fértil y más adecuado. Hay que reflexionar, analizar y discutir el papel de la producción escrita en la clase de ELE y si realmente es eficiente al aprendizaje del alumno. Para tanto planteamos algunas cuestiones y posibles respuestas que nos pueden hacer examinar nuestra actitud docente:

- 1) ¿Cuál es el *input* de donde va a partir la producción escrita? Consideramos que debemos ofrecerles a los estudiantes la mayor cantidad posible de ejemplos reales de uso de la lengua. Así, artículos de periódicos, textos de revistas de asuntos generales, novelas (en la íntegra o fragmentos, de acuerdo con los objetivos del curso y con el nivel del grupo) según los gustos del alumno y que, además, traten no solo temas que ya conozcan, sino que incluyan asuntos novedosos, de forma a abrirles el abanico de posibilidades de elección. Añadimos, también, las letras de canciones y las posibles intersecciones con otros textos, con ejemplos reales, desde lecturas, audiciones, etc.
- 2) ¿Qué se define como producción escrita en LE? Lo importante es tener en cuenta las necesidades de los alumnos, si el contexto en que aprende español es el de cursos específicos, genéricos, plenos o instrumentales. Cada una de las diferentes situaciones en que puede ocurrir la enseñanza y el aprendizaje de la LE supone la existencia de objetivos también distintos. De ahí que sea fundamental considerar las necesidades de los alumnos en el ámbito del contexto en el cual el aprende el nuevo idioma.
- 3) ¿Cómo contribuir para que el alumno de ELE se convierta en *autor* ? Hay que llevar en cuenta los estudios sobre el género del discurso, es decir, se hace imprescindible averiguar en qué punto el alumno deja de reproducir un discurso ajeno y empieza a hacer sus elecciones personales, que van a reflejar sus propios discursos de formación. Serrani (2005: 125) sugiere la terminología ‘escribiente indeterminado’ que permite distinguir el practicante de la escritura en contexto pedagógico del escritor profesional. Eso se puede realizar con la indicación de lecturas, sea literatura, sean periodísticos, textos que le den al alumno seguridad y sensación

de dominio de la lengua. Como ejercicio se podrían hacer prácticas de reproducción de estilos o géneros textuales hasta que el alumno pueda llegar a sentirse confiante en la lengua y consiga imprimir sus elecciones personales al discurso.

- 4) ¿Cuál es el nivel de habilidad que debe tener el alumno? El que sea útil y necesario a su comunicación para desenvolverse en su medio sociocultural. El alumno debe sentirse a gusto para hacer las elecciones discursivas que sean adecuadas a cada contexto sociocultural en que se encuentre y ser eficiente en eso. Así que es necesario saber cuáles sus necesidades inmediatas de uso de la lengua.

Teniendo en cuenta las cuestiones anteriores, proponemos algunas prácticas para desarrollar la producción escrita de alumnos con diferentes niveles de dominio de la lengua española. Es necesario considerar el conocimiento previo del alumno y, en la preparación anterior a la realización de la actividad, se puede tratar de cuestiones relacionadas al vocabulario, a las estructuras formales de la lengua y del discurso, entre otros aspectos.

Para el nivel básico, sugerimos proponer la producción de textos que permitan al alumno comunicar datos personales, preguntar por los datos de otras personas, dar e indicar direcciones objetivas; ser capaz de localizarse y localizar lugares, hacer descripciones de personas, objetos y lugares; dar instrucciones sobre cómo funciona un aparato, etc.

Para el nivel intermedio, aumenta la capacidad de producir textos con mayor complejidad que permitan expresar y discutir gustos y preferencias, opiniones personales, describir y discutir experiencias personales; resumir pequeños textos leídos o escuchados anteriormente, entre otros.

En el nivel avanzado la expectativa es un poco mayor y se puede solicitar la producción de textos en los que sea necesario formular hipótesis y discutir probabilidades de ocurrencia de hechos hipotéticos; comentar y criticar textos, por ejemplo, a partir de la elaboración de un resumen en el que se resalte intención del autor y el tema propuesto, se presenten puntos de vista personales sobre el tema, etc.

Reflexiones y desafíos

La práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas sigue en desarrollo constante. Las metodologías tuvieron aportes importantes a lo largo del tiempo y todavía los reciben. De la misma manera que el lenguaje se transforma, a los docentes nos toca realizar cambios y reflexionar sobre el papel de cada una en nuestra rutina pedagógica. Hacerse preguntas que pueden direccionar nuestras elecciones es una de las formas de aceptar desafíos e intentar nuevas acciones. ¿Por qué lo hago siempre de la misma manera? Si hay tantos métodos, ¿por qué me resisto a probar algo diferente? ¿La manera por la cual aprendí el idioma es la única correcta y eficaz?

Ninguna metodología es mala o buena en sí misma, sino que el profesor debe delimitar el objetivo del curso, explicitarlo a sí mismo y a los alumnos, buscar medios para lograr la mejor actuación posible, aunque se sienta presionado por la cantidad elevada de alumnos y grupos, por la (a veces aparente) falta de motivación, por la rutina exhaustiva. Hay que creer que es posible lograr mejores resultados, pues la metodología contribuye a encontrar el camino que mejor pueda adaptarse a las necesidades del aprendiz de LE.

Además, es importante recordar algunos principios que se deben considerar:

- a) el proceso de adquisición y aprendizaje es individual y el papel de la lengua materna es el de funcionar como una estrategia más para alcanzar la comunicación en la lengua meta;
- b) el error forma parte del proceso de adquisición y aprendizaje y no debe inhibir la producción escrita, sino que hay que reconocerlo y admitirlo como un estadio de ese proceso;
- c) es importante ser coherente y consciente de los principios establecidos en el método que el profesor se propone a utilizar, de acuerdo con la necesidad del alumno;
- d) hay que tener muy claro que no existen fórmulas fijas, así como tampoco existen modelos de actuación infalibles. Como el alumno es el centro del proceso hay que considerar sus intereses y necesidades, adaptando actividades, procedimientos y estrategias que mejor atiendan a lo que realmente necesitan los estudiantes;
- e) también es importante reconocer que hay que mantenerse actualizado, hay que investigar, que reflexionar, en fin, que hay que buscar las acciones que propicien esas actitudes, para que el discurso académico no se limite a las ideologías. Es esencial que el docente se vea como un eterno aprendiz con el fin de lograr la novedad y la eficacia en la enseñanza de la lengua extranjera.

Bibliografía

- BAKHTIN, M., 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. Ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BRASIL, 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica.
- CHAGAS, V., 1979. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M., 2003. *Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações*, Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, nº6/2, pp.101-118.
- LEFFA, Wilson J., 1988. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.
- RIVERS, Wilga M. 1975. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1999. *Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- SERRANI, Silvana, 2005. *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo, leitura e escrita*. Campinas, Pontes.
- VAN DIJK, T. A., 1997. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/texto.htm

Cómo trabajar la producción escrita de forma comunicativa dentro de la clase de E/LE.

Cristina Peralta Bañón
Instituto Cervantes de São Paulo

Introducción

La lengua escrita siempre ha ocupado un lugar central en la enseñanza tradicional de idiomas extranjeros, enfocada en la enseñanza de la gramática, la lectura de clásicos y la traducción. Incluso tras la aparición del método directo, que valorizaba la lengua oral y su vertiente fonética, el trabajo de la escritura continuó siendo el eje vertebrador de la clase de idiomas extranjeros. Con el surgimiento del enfoque comunicativo la expresión escrita fue estigmatizada y desterrada de la clase de lenguas extranjeras en la mayoría de las ocasiones debido a su asociación con una serie de connotaciones negativas. Se consideraba que la composición era una tarea aburrida, solitaria y obligatoria, que se llevaba a cabo en casa como carga complementaria, como parte integrante de los deberes. Hoy en día, a pesar de que esta concepción ya ha sido superada, todavía existen muchos profesores que continúan creyendo que trabajar la expresión escrita dentro del aula es una pérdida de tiempo. Se piensa que ese momento tan valioso debe ser aprovechado para poner en práctica las otras destrezas, que se consideran más comunicativas.

Características definitorias de la expresión escrita en el aula de E/LE

Y cuando se abren las puertas de la clase de E/LE a la redacción, lamentablemente, en la mayoría de los casos, la actividad de escribir se limita a una labor extremadamente pobre. Nunan (1996) afirma que “con demasiada frecuencia la clase de escritura se convierte en una clase de copia de fragmentos de textos.”

La composición vista desde una perspectiva tradicional se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El desarrollo de parrillas de ejercicios (el viejo procedimiento de rellenar huecos) en los que se practica por repetición un conocimiento gramatical presentado previamente o se constata la comprensión lectora o auditiva.

- La repetición, basada en la imitación, de determinadas estructuras oracionales.
- La reproducción de determinados modelos textuales, casi siempre epistolares, formales o informales.
- La falta de objetivos “reales” de los materiales didácticos propuestos para la escritura. Esto desestimula al aprendiz puesto que los escritos no suelen tener otro destinatario que el profesor ni otro fin que el de ser sometidos a corrección.
- El “destierro” de la actividad redactora fuera del aula, confinada a una tarea en solitario.
- La relegación de la expresión escrita a estados intermedios y finales del proceso de adquisición de la L2.
- Una evaluación centrada en el producto, sumativa, enfocada en lo normativo a través de la corrección.
- Un tratamiento del error anclado en el pasado y diferente al tomado en consideración en otras destrezas.

El papel de la escritura en la enseñanza de lenguas

Para que el trabajo de la lengua escrita sea eficaz, la producción escrita deberá integrarse con el resto de destrezas en unas secuencias de actividades que conduzcan a la escritura como culminación autorreflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo que se pretende alcanzar con esta destreza es que el alumno aprenda a comunicar de forma escrita en español. Al tratarse de una actividad de compleja dificultad cognitiva mediante la cual el aprendiz no sólo aprende a comunicar sino que además también aprende a reflexionar, a compartir, a desarrollar ideas, a analizar la lengua, etc, es importante que se ejecute en colaboración con los compañeros y el profesor.

Está más que justificada la inclusión de esta destreza en los programas de enseñanza de E/LE pero, de todos modos, quiero destacar algunos hechos que nos ayudan a reflexionar acerca del papel de la producción de textos escritos.

- El interés actual por presentar las lenguas como una manifestación del lenguaje, en toda su complejidad, supone la necesidad de contar con la escritura.
- La valoración del contexto cultural en el que se inscriben las lenguas no tendría sentido si se excluyera el ámbito del discurso escrito.
- El aspecto reflexivo de la escritura facilita mejoras en otros planos: léxico, morfosintáctico, etcétera.
- La escritura proporciona estrategias para romper fosilizaciones.

- La producción cooperativa de textos escritos es un buen marco para integrar destrezas, dado que se generan interacciones orales, necesidades lectoras, etc.

Condicionantes para una reorientación de la expresión escrita en el aula de E/LE

Si deseamos que se produzca una reorientación, es decir, un cambio efectivo con respecto al tratamiento de la expresión escrita en la clase de lenguas extranjeras, será necesaria la superación de una serie de lastres metodológicos y de procedimientos:

- un enfoque comunicativo “obtuso”, cuyo énfasis está en la expresión oral y la comprensión auditiva en detrimento de otras destrezas que parecen carecer de carácter comunicativo.

- la desmotivación del aprendiz en relación a la actividad escritora, debido a la obligatoriedad de la misma por su importancia en la calificación. Normalmente es la actividad menos negociada con los aprendices, y por ello suele ser la que menos responde a sus expectativas.

- la desmotivación de los docentes, que asocian la escritura con la tarea más rutinaria y cuya corrección representa un mayor esfuerzo.

- la propia esencia de la escritura no se muestra comunicativa en “tiempo real”.

- el papel que ejerce en general la escritura en nuestras sociedades, marcadas por lo audiovisual.

Las actividades de expresión escrita que se llevan a cabo normalmente no proporcionan oportunidades de comunicación a los alumnos por diversas razones. En primer lugar, porque los aprendices no trabajan en parejas o grupos y en tareas cooperativas. En segundo lugar, debido a que los alumnos no son tratados como individuos, con su propia subjetividad, necesidades e intereses. Otro motivo es que las actividades distan bastante de estar centradas en determinadas formas, destrezas o estrategias que promuevan el proceso de adquisición de una segunda lengua. Y por último, dado que son pocas las oportunidades de reflexión acerca del papel de la lengua y la cultura.

La importancia del proceso frente al producto final

Para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. La tarea de escritura consta de tres fases: planificación, textualización o redacción y revisión. En la primera fase, el escritor tiene que organizar sus ideas, formular los objetivos de la actividad - cuál es el tema, el destinatario del texto y los propósitos - y para ello hará uso del conocimiento del mundo que posea,

de la competencia contextual, de la lingüística y textual y del metaconocimiento de los procesos de escritura. En la segunda fase, el aprendiz produce una serie de borradores, en cuya elaboración intervienen una serie de subprocesos: escoger la forma lingüística más apropiada para denominar los conceptos y las ideas que se van a transmitir, ordenar las ideas y ejecutar físicamente la producción manual del escrito. La última fase tendrá por objetivo no sólo la revisión de los componentes del texto (ortografía, puntuación, morfología) sino también de la planificación y estructuración del texto. En la fase de revisión se evalúa el texto producido para comprobar si se corresponde con las ideas y expectativas que tenía el escritor antes de comenzar la composición.

Así pues lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Muchas veces el alumno piensa que escribir consiste únicamente en rellenar una hoja en blanco con palabras. Esta visión simplista se debe a que nadie le ha contado que los textos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que invertir horas de trabajo para llegar al texto definitivo. Por este motivo, no deben despreciarse los productos intermedios; puesto que los borradores representan la exteriorización de nuestros pensamientos y son parte integrante del proceso de escritura. En conclusión, lo fundamental que debe enseñar el docente es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

Cassany afirma que “cuando nos planteamos desarrollar los procesos cognitivos de la redacción, abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en los del *saber hacer* (habilidades, destrezas, procedimientos) y del *opinar* o *sentir* (actitudes, valores, normas, sentimientos). Así que no se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa. También se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la letra escrita.”

Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor desarrolla sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad.

Por este motivo, el análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Algunas investigaciones (Jensen y DiTiberio, 1984) han intentado relacionar factores de la personalidad (extroversión / introversión, pensar / sentir...) con estilos cognitivos o estrategias de composición y han hallado algunas conexiones. De este modo, los individuos más extrovertidos prefieren técnicas como la escritura automática o libre (*freewriting*), y suelen escribir de una forma impulsiva y espontánea. En cambio, los introvertidos utilizan los esquemas, las listas y el orden en el trabajo. De forma que no se pueden enseñar recetas únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos

que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él o ella, integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. Así pues, el papel del profesor es el de ayudar a sus pupilos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades.

Cassany también hace referencia a otro elemento fundamental de la actividad escritora, “es lo que algunos estudios (Flower y Hayes, 1981) denominan el monitor o control, un mecanismo metacognitivo que organiza la sucesión e interacción de estos procesos durante la composición.” De acuerdo con estas investigaciones, el autor experto regula su propio proceso de composición con este monitor que le permite iniciar, interrumpir o reiniciar cada proceso mental en el momento oportuno según su plan de trabajo. De esta forma los procesos cognitivos no siguen una secuencia lineal (pre-escritura, escritura y re-escritura), sino que desarrollan una dinámica cíclica de interacción constante en distintos planos de la producción.

Por último, no podemos olvidar que la lectura también debe formar parte del proceso de escritura, ya que el aprendiz debe leer sus producciones intermedias en clase (borradores, esquemas, revisiones) con más atención que cuando lee periódicos, cartas. Esto exige una mayor atención puesto que tiene que comprobar la coherencia de las ideas planteadas en el texto y la cohesión del mismo.

La corrección y la evaluación de la expresión escrita

De acuerdo con la definición que da el Diccionario de términos clave de E/LE del Centro Virtual Cervantes, “se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión.” Esta es una definición genérica pero existen tantas otras como concepciones de la misma. De todas ellas la que me interesa es la evaluación centrada en el proceso. Ésta “busca dar información para formular y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.” Este tipo de evaluación tiene dos objetivos, establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje y detectar los tipos de errores más relevantes, para subsanarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel determinante que ha tenido y sigue teniendo la expresión escrita en la consideración de la evaluación del aprendiz, ha dado lugar a una singular contradicción; que justamente a la actividad que representa la menor inversión didáctica le corresponda una de las puntuaciones académicas más altas. La tradición más extendida – aceptada tácitamente por docente y aprendices- es que el primero debe corregir personalmente todos los escritos del segundo y todos los errores cometidos en cada texto y dar una calificación final. Según Cassany (2004) “detrás de esta práctica se esconden varios prejuicios psicolingüísticos (conductistas) y pedagógicos (modelos magistrales de enseñanza): que el error es malo y debe ser erradicado para no crear hábito, que únicamente el docente tiene capacidad para corregir, que carece de sentido que el alumno escriba si el docente no puede corregirle, que marcar gráficamente los errores y anotar comentarios es siempre eficaz, etcétera.”

“La investigación (Cassany, 1993b y 1999) muestra que no existe fundamento empírico para mantener esta concepción y que los métodos más eficaces para corregir escritos en contextos distan mucho de esta forma de actuar.” El objetivo fundamental de la corrección no es evaluar el nivel del alumno sino conseguir que el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades de escritura. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. Se trata por lo tanto de una evaluación formativa que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya autorregulando su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.”

En el análisis del producto final, de acuerdo con Cassany (1994), “se ha de contemplar necesariamente la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y otros (variedad léxica, utilización de determinados contenidos gramaticales, etc).” Sin embargo, según el mismo autor (Cassany, 1989), “no se corrige el producto sino el proceso de redacción.”

Lo más destacable en relación a la evaluación es:

- que es preferible realizarla de forma simultánea a la corrección diferida.
 - que es conveniente potenciar la corrección entre iguales. La corrección ideal es aquella que llevan a cabo los propios alumnos y no la que realiza el profesor.
 - no es necesario corregir todos los errores del texto, sólo aquellos que puedan ser asumidos por los aprendices, en función de su nivel.
 - En el caso de textos escritos individualmente fuera del aula, podemos proporcionar a los aprendices parrillas que faciliten la autocorrección para minimizar el efecto negativo de la corrección diferida.
 - No se puede evaluar sólo el producto final sino que hay que tener en consideración también el proceso.
- Se impone de nuevo la verbalización en esas actividades de puesta en común por dos razones tanto por la eficacia que proporciona a futuros rendimientos como por su capacidad de reducir la ansiedad de los aprendices (Brender:1998).
- Hay que diseñar actividades de puesta en común cuyo objetivo último sea proporcionar unos criterios de autocorrección al aprendiz (South: 1998) y asignar un papel fundamental al destinatario receptor del texto producido (Gousseva:1998).

- Las calificaciones académicas no constituyen una retroalimentación eficiente para los alumnos, quienes, además no las consideran útiles. (Murphy:1997)

Algunos aspectos evaluables del proceso de composición:

- Asume su función dentro del grupo.
- Coopera con los demás miembros del grupo.
- Acepta positivamente las observaciones del monitor.
- Se interesa por los textos escritos por los otros grupos.
- Valora las correcciones y sugerencias de los grupos que revisan los textos escritos que produce.
- Participa en las interacciones orales usando la lengua meta.
- Intenta ser autónomo en la solución de los problemas y recurre eficazmente a las obras de consulta.
- Revisa y reformula el texto si el grupo o el monitor lo consideran necesario.
- Busca y aporta materiales cuando el profesor lo requiere.
- Aprovecha el tiempo de que dispone para la tarea.

Conclusiones

En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito. En los cursos tradicionales se enseña cómo debe ser el producto final, enfatizando en las reglas de gramática, en la estructura que debe tener el texto, el nexo de unión de las frases, la selección del léxico, etc. En cambio, desde este nuevo punto de vista pretendemos enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar. Este nuevo enfoque de la composición obedece a una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje en la que se pone el centro de interés en una pedagogía basada en procesos.

Es verdad que el trabajo tal como lo hemos planteado se presenta como algo largo y complejo. No obstante lo importante de la actividad de expresión escrita esbozada de este modo es que será cualitativamente superior aunque no permita realizar un gran número de actividades. Lo que se pretende es que el aprendiz sea cada vez más autónomo, de ahí la importancia de las estrategias de aprendizaje. Así pues el proceso de composición de textos incluye de alguna forma un proceso de aprendizaje, ya que los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben.

Si aceptamos que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad, las tareas de composición deben fomentar la ayuda entre aprendices. Los compañeros pueden ayudar a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar los borradores, etc. Hablar, escuchar, conversar, en definitiva, interactuar, es el principal instrumento de aprendizaje. El silencio no favorece el aprendizaje de la escritura puesto que la interacción es la forma de captar ideas, de desarrollarlas, de interpretarlas y de prepararlas para la escritura.

En la escritura el alumno toma responsabilidades discursivas sobre su escrito porque tiene que decidir qué va a escribir, cómo, a quién y también se va a corregir a si mismo.

De esta manera se autorregula. Al tratarse de una técnica diferida en el tiempo, que se caracteriza por la planificación y la elaboración, debemos permitir que los aprendices usen los medios que estén a su alcance, Internet, diccionarios, gramáticas, etc. El docente tiene un papel importante: asesorar al estudiante. Por lo que actúa como lector, colaborador, asesor y no como árbitro, juez o jefe.

Por último, no debemos olvidar que el taller de escritura no debe ser exclusivo de los estadios intermedios y avanzados del proceso de adquisición de la L2/LE. Ya desde los niveles iniciales se pueden llevar a cabo actividades comunicativas de expresión escrita, en las que los alumnos compongan de forma cooperativa pequeños textos adaptados al nivel en el que se encuentran.

Bibliografía

- BRENDER, A., 1998. “Conferencing: an interactive way to teach writing”, *The language teacher online*, julio, en <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/brender.html>. Ventajas de la verbalización como instrumento en el desarrollo de la expresión escrita.
- CASSANY, D., 1989. *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós
- CASSANY, D. 1993 *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., 1993. “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”, *Cuadernos de pedagogía*, 216, p. 82-84. Barcelona: 1993.
- CASSANY, D. ; Luna, M; Sanz, G., 1994. “Expresión escrita”, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó pp. 257-298
- CASSANY, D. “La expresión escrita”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. ed. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Editorial SGEL, p. 917-942.
- Diccionario de términos clave de E/LE, http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/MCRE Capítulo 4. 4. 1. 3 , 12, Estrategias de expresión
- FLOWER, L.; Hayes, J.R., 1981. “A cognitive process. Theory of writing”, *College composition and communication*, 32 (4).
- GOUSSEVA, J., 1998. “ Literacy development through peer reviews in a freshman compositions classrom”, *The Internet TESL Journal*, IV, 12, diciembre, en <http://iteslj.org/Articles/Gousseva-Literacy.html>. Propuestas de interacción entre lectura y escritura.
- JENSEN, G. H. y DiTiberio, J. K., 1984. “Personality and Individual Writing Processes” *College Composition and Communication*, vol. 35, nº 3, octubre, p. 285-300.
- MURPHY, B., 1997. “Correcting students’s writing”, *The Internet TESL Journal*, III, 2, febrero, en: <http://iteslj.org/Techniques/Murphy-CorrectingWriting.html>. Estudio sobre las expectativas de los aprendices respecto a las correcciones del profesor.
- NUNAN, D., 1996. *El diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.

La expresión escrita en lengua española: propuestas didácticas, otros horizontes

Andrea Masciadri Barrios

Profesora de la Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA ESPAÑOLA: PROPUESTAS DIDÁCTICAS, OTROS HORIZONTES

Escribir en cualquier lengua suele causar dificultades tanto a hablantes nativos como a aprendices. Este hecho se observa con frecuencia porque, diferentemente de lo que ocurre con la habilidad de la producción oral, la producción escrita se aprende mediante instrucción formal. En el caso de aprendices de una lengua extranjera, tanto la destreza oral como la escrita se aprenden formalmente, pero muchas veces el escribir causa dificultades, entre otros motivos que se verán más adelante, porque el alumno ya trae su experiencia con la lengua materna, que no siempre es de fluidez al expresarse por escrito.

Como comenta González (2003:122), “sin duda se trata de una tarea bastante compleja. Si la mayoría de los hablantes nativos no la desarrollan en toda su magnitud, qué decir en una lengua extranjera.” De esta forma, se puede pensar que el profesor de lengua española tiene doble tarea al proponer la práctica de la expresión escrita: instruir en lo que se refiere a la estructura del texto y aspectos lingüísticos y además procurar proponer actividades de producción escrita que sean placenteras.

Según Raimés (1983), escribir no es una extensión natural del habla. En otras palabras, hablar y escribir son formas de expresión lingüística de distinta naturaleza y eso hace que el hablante tenga que observar distintos aspectos al comunicarse de una u otra forma. Aunque en muchas ocasiones el alumno prefiera escribir a hablar, porque se siente menos expuesto ante sus compañeros, la expresión escrita representa muchas veces un desafío para el alumno que quiere aprender una lengua extranjera.

Ese desafío surge, en primer lugar, por cuestiones que son propias de la actividad de escribir. El texto escrito en la comunicación no tiene la característica de la inmediatez, como ocurre en la comunicación oral. Existe una distancia de tiempo entre quien escribe un texto y quien lo lee, que puede variar entre minutos, si se trata de una nota rápida, un mensaje, y años, en el caso de una obra literaria. Por ejemplo, lectores actuales están siglos distantes de Cervantes y aun así, hay comunicación mediante su magnífico texto, su magnífica obra.

La producción de un texto escrito, por lo tanto, exige que se observen una serie de aspectos que permiten que su contenido sea plenamente entendido, como el cuidado

para mantener la cohesión y la coherencia. Según Ur (2002), al escribir es necesario que se tenga muy claro el contexto y que se den todas las referencias necesarias a la comprensión, incluso por la característica, también mencionada por la autora, de poca o ninguna inmediatez que presenta el proceso de comunicación mediante un texto escrito. Ur (2002) también señala la naturaleza de producción más lenta de la escritura respecto al habla. Se puede decir, entonces, que, por una parte, escribir permite que la información sea vehiculada con más cuidado, y por otra, ese cuidado se vuelve una exigencia, debido al lapso de tiempo que existe entre la expresión escrita y su lectura. Por lo tanto, las informaciones deben estar organizadas de manera que sean claras y presenten todas las referencias necesarias para su comprensión.

Además de lo que plantea Ur (2002), hay que reflexionar sobre el hecho de que aspectos que se expresan en el lenguaje oral, con gestos y tonos de voz, por ejemplo, muchas veces deben imprimirse en un texto escrito. Eso vuelve la expresión escrita una actividad y un producto de una densidad y complejidad muy grande ya que, para causar un efecto en la comunicación escrita que se asemeje a la producción oral es necesario que se dominen no solamente cuestiones de la estructura textual, sino también aspectos de la lengua como la puntuación y el léxico.

Ante lo que se ha expuesto brevemente, se observa la complejidad del proceso de producción de un texto escrito. Sin embargo, algunas de sus características pueden volverse ventajas en una clase de lengua española.

Se sabe que el lusohablante, al aprender español, se pone ante un universo de similitudes y diferencias que exigen un máximo de atención de su parte y de parte del profesor. Muchas veces, las diferencias entre las dos lenguas es tenue. Durante el proceso de aprendizaje del español, existe la necesidad de observar, por ejemplo, los heterosemánticos o los heterogenéricos en el campo del léxico. En el campo de la morfosintaxis, se debe observar, por ejemplo, la ausencia del infinitivo flexionado en español o el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto. La acentuación también es otro factor de confusiones, ya que muchas veces los alumnos emplean las reglas del portugués al escribir en español.

¿En qué la producción escrita puede ayudar? La producción escrita es más lenta que la producción oral y, por eso, como dice Alonso (1994:133), “hay más tiempo para pensar”. Justamente por haber más tiempo, auxilia a fijar estructuras de la lengua española, permitiendo que el alumno lusohablante reflexione, de forma más pausada que al hablar, sobre el universo de similitudes existentes entre el español y el portugués y pueda hacer sus elecciones por aquellas que son propias del español. De esta manera, la producción textual abre espacio para que el aprendiz no solamente ponga en práctica lo que se estudia y aprende en clase, sino que puede también testar sus hipótesis sobre el uso de estructuras de la lengua extranjera. Además, al ser escrita, esta forma de expresión permite que el alumno concretamente observe cómo utiliza el español, verificando interferencias del portugués. El texto escrito, por lo tanto, es una excelente herramienta en el proceso del aprendizaje del español.

Además de la práctica de los aspectos lingüísticos, las actividades con textos, si son bien conducidas, pueden traer buenos resultados en lo que se refiere a la propia práctica de escribir. Como ha señalado González (2003), no siempre hablantes nativos tienen

buenas experiencias con la expresión escrita y la clase de lengua extranjera puede ser un camino para desarrollar esa habilidad. Por lo tanto, proponer actividades que, además de estructuras lingüísticas trabajen con el conocimiento de aspectos culturales o de humor, puede presentarse como un camino hacia una producción escrita más placentera y con más fluidez. Y más allá de lo lingüístico o textual, trabajar con la expresión escrita también puede ser un medio de enriquecer el aprendizaje y la ampliación de la cultura, de la visión de mundo del alumno.

Así, las actividades de expresión escrita que se proponen a continuación van por ese camino. Procuran trabajar tanto aspectos lingüísticos como textuales y culturales o humorísticos. Son actividades que ya han sido aplicadas en clase por la autora y que, sin ser exhaustivas, sin que se exijan textos muy extensos, han presentado excelentes resultados en todos los aspectos ya mencionados.

ACTIVIDAD 1: Un paseo por el museo

Objetivos: practicar los números por extenso; conocer por Internet un Museo de referencia en el mundo.

Desarrollo:

1. El profesor invita al alumno a entrar en la Internet y visitar el sitio de algún museo conocido del mundo, que podría ser, por ejemplo, el Museo del Prado o el Louvre.
2. A continuación, el alumno debe escribir un texto sobre el museo que ha visitado y que contenga las siguientes informaciones: fecha de inauguración, número de obras que expone, número de visitantes que recibe al año o al mes, los horarios, precios de entradas. Todos los números se deberán escribir por extenso.
3. El alumno, además, puede buscar en el museo una obra que le agrade y describirla.

Comentario: Esta actividad les resulta muy placentera a los alumnos y, en varias ocasiones, ellos mismos acaban por buscar y comentar más de una obra de arte. En cuanto a la parte lingüística, la práctica de los números por extenso sale de lo común, menos aburrida que, por ejemplo, aquellos ejercicios de extensas listas de números que hay que escribir en letra. Incluso, las informaciones numéricas, como el número de visitantes o el número de obras, impresionan a los alumnos, que lo comentan en clase.

ACTIVIDAD 2: El cuarto de Van Gogh

Objetivos: utilizar adjetivos, específicamente los colores y los adverbios de lugar; conocer una obra del pintor holandés y/o hacerlo conocer cuando los alumnos no tienen ninguna información sobre él.

Desarrollo:

1. El profesor expone en clase una reproducción del cuadro de Vincent Van Gogh, “El cuarto en Arles”, y pide al grupo que lo observe bien en todos sus detalles.



<http://pwp.netcabo.pt/0167210901/quadros/Vincet%20van%20Gogh1.jpg>

2. A continuación, los alumnos, oralmente, describen lo que ven, comparten opiniones e impresiones respecto a la pintura. Esta etapa de la actividad, que se caracteriza por la producción oral de los alumnos, es de gran relevancia, ya que el profesor, si así lo considera, puede hacer en la pizarra una lista de adjetivos y colores que los alumnos van expresando. Esta etapa, por lo tanto, sirve como un repaso de vocabulario que más adelante los alumnos utilizarán en su texto escrito.
3. Después que todos hayan hablado, el profesor solicita la producción escrita. En un primer momento, el alumno describirá objetivamente el cuadro, o sea, diciendo qué objetos ve y dónde se ubican en la figura. De esta manera, la actividad abre posibilidades de que el alumno utilice, además de adjetivos y colores, los adverbios de lugar.

Esta actividad también permite variaciones y, según el cuadro, se pueden practicar diferentes estructuras. Por ejemplo, el cuadro de Auguste Renoir, “La Casbath (Fête Arabe)”, a continuación, es propio para la práctica del gerundio:



<http://www.svcc.cc.il.us/academics/classes/murray/hum210/renoir.jpg>

Comentario: sin duda, actividades que trabajan con la sensibilidad del alumno presentan buenos resultados. Esta actividad es una de ellas. En varias ocasiones, los alumnos van mucho más allá de la práctica del gerundio y ponen en marcha la imaginación, por ejemplo, expresando por escrito qué específicamente está pensando la chica que aparece al fondo en la pintura.

En cuanto al cuadro de Van Gogh, ya se ha escuchado en clase comentarios de recuerdos que la imagen del cuadro les trae a los alumnos, en la etapa anterior a la producción escrita. De esta manera, sin que se haya planificado, a veces se deriva a otras prácticas, como la del Pretérito Imperfecto de Indicativo.

También es necesario que se comente que este tipo de propuesta, aunque es con base en imágenes concretas, presenta un cierto nivel de subjetividad. En muchos casos, los alumnos presentan puntos de vista bastante distintos en sus producciones y eso la vuelve extremadamente interesante tanto desde el punto de vista del profesor como de los alumnos, que comparten sus diferentes visiones.

ACTIVIDAD 3: Rompe-cabezas

Objetivos: práctica de los heterosemánticos; práctica específica de coherencia y cohesión textual.

Desarrollo:

1. El profesor prepara previamente tarjetas con figuras referentes a heterosemánticos o las propias palabras escritas de tamaño adecuado para que todo el grupo pueda verlas a cierta distancia en la clase.
2. En clase, el profesor propone el inicio de un texto. Como ejemplo: *Este verano, hemos decidido hacer algo distinto. En vez de ir a la playa, hemos ido a la montaña, donde alquilamos una casita a la orilla de un lago. Al llegar, ¡una sorpresa! ...*
3. A partir de esa propuesta u otra que se considere interesante poner en práctica, el profesor sortea la primera figura. Los alumnos deben continuar la narrativa insertando la palabra correspondiente a la figura. Aunque la palabra sea inesperada, el alumno debe escribir lo que sea necesario para crear el contexto e insertarla. Además, debe observar su sentido, ya que difiere en español y portugués.
4. Después de algunos minutos, el profesor propone otra figura y así cuántas considere necesario para que sus alumnos escriban el texto narrativo.

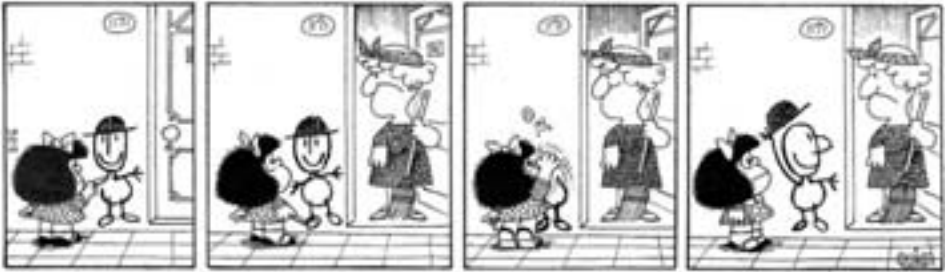
Comentario: Esta actividad permite que, además del aprendizaje o práctica de vocabulario, el alumno se exprese por escrito creando el contexto adecuado para las palabras propuestas, sin dejar de observar la cohesión y la coherencia del texto. Esta actividad suele ser divertida, ya que los textos adquieren muchas veces un tono de humor, debido a la creatividad que el alumno debe tener para poder utilizar las palabras dadas por el profesor sin cambiar totalmente de asunto.

ACTIVIDAD 4: Mafalda

Objetivos: practicar las conjunciones y conectores discursivos; practicar los tiempos del pasado; conocer el personaje argentino.

Desarrollo:

1. El profesor expone al grupo una tira de Mafalda, preferentemente una no que contenga diálogo, como la que se presenta a continuación:



2. Enseguida, el profesor solicita al grupo que identifique qué ocurrió. Esta etapa, así como en el caso de la actividad con los cuadros, es importante para recoger algún vocabulario que puede ser necesario en el momento de la escritura.
3. Después que todo el grupo ya haya hablado, el profesor pide que cada uno cuente por escrito lo que ve en la tira.

Esta actividad también puede ser muy útil cuando se quiere poner en práctica el discurso directo e indirecto. De ser así, el profesor debe buscar una tira que contenga diálogo, como la del ejemplo a continuación:



Comentario: Esta actividad es excelente para la práctica de tiempos verbales del pasado y conjunciones y como los textos suelen ser pequeños, ya que el espacio de acción en una tira es corto, se puede proponer más de una. En este caso, los alumnos no construyen el humor, como en la actividad anterior, sino que lo perciben en la interpretación de las tiras. Esta actividad es muy apreciada por los aprendices de español.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Aunque la escritura de un texto envuelva aspectos que, a primera vista, lo vuelven una tarea difícil, también es necesario que se observe cómo puede ser rico este tipo de actividad. Al proponer la producción de texto, el profesor de español no solamente abre espacio para desarrollar las potencialidades del alumno respecto a la expresión escrita.

De la misma manera, abre espacio para que practique estructuras lingüísticas ya aprendidas o que pueda poner a prueba sus suposiciones respecto a la lengua española, haciendo un contraste con el portugués.

Además, como se observó, la producción del texto puede abarcar aspectos culturales o de humor. Esto último es muy importante si se lleva en consideración que, además de expandir el conocimiento de mundo del alumno, una actividad como las que en este artículo se proponen puede ayudar a desarrollar sus potencialidades en la expresión escrita, la cual tantas veces es sinónimo de aburrimiento o dificultades. De esta forma, se espera que lo que aquí se ha expuesto sirva como sugerencia de herramientas que permitan al profesor de español ampliar las posibilidades de trabajo con producción de textos escritos en clase.

Bibliografía

ALONSO, Encina, 1994. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ PELIZZARI ALONSO, María Cibele, 2003. "La importancia de la expresión escrita en la enseñanza del E/LE", Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, XIII, pp.13-26.

RAIMES, Ann, 1983. *Techniques in teaching writing*, New York, Oxford University Press.

SALVADOR LAVADO, Joaquín (Quino), 1998. *Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

UR, Penny, 2002. *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

El plagio: proyecto de mediación de la buena expresión escrita

Carlos Emilio Graña Fernández
Colegio Miguel de Cervantes. São Paulo

AQUÍ TAMBIÉN LLEGÓ EL CAMBIO

“El distanciamiento –piensan ahora los profesores, que son, además de granujas, filósofos- ha cedido el puesto a la amistad. Hace años, no muchos ciertamente, nosotros, alumnos de este colegio, fuésemos o no estudiosos, teníamos dos odios incurables: la asignatura y el profesor. Ninguno lo merecía tanto como el alcalde, por ejemplo, o como el policía, o como Arsenio el místico del Dépor; y, sin embargo, todos los chicos ejercitábamos el deporte guerrillero de ignorar a la literatura, suspiro de mentes inquietas, y al profesor, reyezuelo de la misma. Una y otro imponían el trabajo, neutralizando el descontento, la fiebre y la opresión del aula, de las escaleras empinadas y estrechas, del raquítico portal, del polvo de la tiza... Enfermiza la literatura y receloso el profesor, eran armiños en el centro vetusto: pero apenas vivían. Ello parece que ya va siendo una pesadilla disipada. Nuestro Colegio se civiliza un poco más, pese a sus servicios malolientes y a sus duchas incandescentes, se humaniza...

La asignatura cunde por los cuadernos y en los pasillos del instituto se dialoga con el maestro. Todavía estamos bastante lejos de la edad de oro en que no se les pongan motes a los maestros –que para eso están, dicen algunos- ni se les mire con desconfianza. Pero mientras el progreso y la sensibilidad no invaden nuestro patio, más arriba, en el aula de COU, se charla con ellos.

EL BALCÓN DE LOS PÁJAROS

“La piedra –piensan ahora los gorriones, que son, además de granujas, filósofos- ha cedido el puesto a la miga”. Hace años, no muchos ciertamente, el muchacho madrileño, y aún el de casi toda la península, fuese o no a la escuela, tenía dos odios incurables: el árbol y el pájaro. Ninguno lo merecía tanto como el concejal, por ejemplo, o como el cacique, o como el restaurador, o como el burócrata: y, sin embargo, todos los chicos españoles ejercitaban el deporte algarero de agredir a la acacia, suspiro de la urbe, y al gorrión, reyezuelo de la acacia. Una y otro embellecían la ciudad, neutralizando la prosa, la fiebre y la opresión del asfalto, del automóvil apestoso y retumbante, del poste, del polvo municipal... Tisiquilla la acacia y receloso el gorrión, eran armiños en la urbe fangosa; pero apenas vivían. Ello parece que ya va siendo una pesadilla disipada. Madrid se civiliza un poco más, pese a sus hoteles vanidosos y a sus jaulas de doce pisos; se humaniza...

El árbol cunde por los bulevares, y en los balcones de innumerables casas se da de comer al pajarillo. Todavía estamos bastante lejos de la edad maritense de oro en que no se golpee la mula ni se deje perecer al caballo en un circo. Pero mientras el progreso y la sensibilidad no invaden la acera, más arriba, en los balcones de las casas, se echa pan a los pájaros.

<p>Esta costumbre va esparciéndose de aula en aula, sin que en los pasillos se contagie de sensiblería. El profesor es desde antiguo un ser humano muy simpático, que tiene la coquetería y la piedad de manifestarse superior. Sus pasitos garbosos, la gracia con que mira de lado, la viveza de sus alarmas y acechos, la gentil silueta de persona humilde se han conquistado el aprecio del alumnado. Del alumnado que amaba al profesor previamente moteado y ridicularizado.</p>	<p>Esta costumbre va esparciéndose de barrio en barrio, sin que en el camino se contagie de sensiblería. El gorrión es desde antiguo un animal muy simpático, que tiene la coquetería y la piedad de no poseer apariencia humana. Sus saltitos garbosos, la gracia con que mira de lado, la viveza de sus alarmas y acechos, la gentil silueta de su buche de avecilla humilde, se han conquistado el aprecio de la gente. De la gente que amaba al gorrión previamente frito y de la otra.</p>
<p>Ahora cada aula tiene su clientela de dómines, y aún entre las aulas surgen si no competencias de jurisdicción, por lo menos torneos por atraer el mayor número posible de tunantes calificadores. Detrás de los pupitres, el gentío mira a su parroquiano, y el parroquiano se deja ver en el centro de la clase y explica la lección sin la precipitación del miedoso.</p>	<p>Ahora cada balcón tiene su clientela de gurrriatos, y aún entre los balcones surgen, si no competencias de jurisdicción, por lo menos torneos por atraer el mayor número posible de tunantes alados. Detrás de los cristales, el proveedor mira a su parroquiano, y el parroquiano se deja ver y picotea la mercancía sin la precipitación del miedoso.</p>
<p>Entre éstos y aquél se tiende el hilo dorado de la simpatía y el calorillo luminoso de la amistad. Los pasillos del colegio brindan hoy el espectáculo nunca visto bajo nuestro cielo, de que el alumno y el maestro fraternicen.</p>	<p>Entre éste y aquél se tiende el hilo dorado de la simpatía, el calorillo luminoso de la amistad. El balcón madrileño brinda hoy el espectáculo, nunca visto bajo nuestro cielo, de que el hombre y el pájaro fraternicen.</p>
<p>Y he aquí una de las más claras sonrisas de la villa y corte, que tanto parece renovarse y aun sentirse renovada, a juzgar por lo que los niños pregonan y los más viejos aseguran.</p>	<p>Y he aquí una de las más claras sonrisas de la villa y corte, que tanto parece renovarse y aún sentirse renovada, a juzgar por lo que los andamios pregonan y las zanjas aseguran.</p>
<p>(ARTÍCULO DE LA REVISTA ESTUDIAN- TIL ANLLAR: <i>Informativo Cultural del Co- legio Hogar de Santa Margarita</i> de A Coruña, junio de 1983)</p>	<p>(EMILIANO RAMÍREZ ANGEL: Publica- do en <i>Blanco y Negro</i> el día 13 de mayo de 1923. Fue galardonado con el premio Cavia en 1923.in ALONSO, M., 1971)</p>

Este artículo recoge las lecciones derivadas del uso de plagio en las expresiones escritas con una metodología de trabajo de observación, diseñada para realizar modalidades de uso complejo como el subjuntivo en la acción pedagógica.

La preocupación continua del profesor de español/LE en torno a los problemas metodológicos involucrados a la enseñanza del subjuntivo en español, nos ha llevado a ensayar algunas modalidades de imitación basadas en el plagio con el fin de construir y/o reconstruir herramientas que les permitan a los alumnos percibir los laberintos de la comunicación en subjuntivo, sobretodo en lo que se relaciona a su práctica escrita.

El éxito práctico e imitativo del plagio, relación con el saber escribir, indica, creo yo,

convergencias de aprendizaje y de superación del error que, sin embargo, no deben excluir la dificultad de elaboración de sentidos ni los debates teóricos y sociales suscitados por esta práctica imitativa. Mi objetivo es intentar aclarar los desafíos teóricos, empíricos y pedagógicos de dicha práctica para con ellos pensar y actuar con mayor precisión en las expresiones escritas de alumnos adultos de español/LE.

La observación: el pilar del plagio

Si entendemos por plagio un proceso constructivo imitativo en mayor o menor grado y que supone una copia o presentación de una obra o de unas ideas ajenas como si fueran propias (Diccionario Clave), el autor del plagio intentará describir, explicar motivos y finalidades, exponer postulados, significados y sentidos reproduciendo un discurso que en principio no es el suyo.

Está diseñado para elaborar una expresión escrita en la cual el texto original y el texto imitado se ensamblan. El sujeto que plagia las expresiones escritas y las reproduce de forma mimética poniéndolas en otro papel, parece ser el primer autor que las retoma, explicitando sin embargo otro discurso que puede reconstruirse con palabras idénticas, similares o en otras formas desde un mismo “punto de observación”.

El hecho de imitar o copiar a otro nos ha llevado a tomar conciencia de que nuestras observaciones ocurren desde el mismo punto de vista (concepto de perspectiva) de una obra ya realizada. En este sentido, estoy aludiendo al papel del método de mediación, un tema que merece tratamiento específico y diferencial.

Desde este punto de vista, la modalidad de plagio que hemos puesto a prueba en nuestros cursos de español¹ puede ser considerada como un diseño experimental de un “recurso cultural” destinado a crear las condiciones favorables para ampliar la reflexión sobre su propio discurso en Lengua Extranjera o, en otras palabras, un recurso cultural destinado a mejorar el hábito del aprendizaje del sujeto en un ambiente interactivo de mediación.

Plagiar: andar en hombros de gigantes

Cuando los genios del Renacimiento creaban sus obras de arte basados en los clásicos griegos y romanos, solían decir que al imitar a los clásicos no estaban más que andando a hombros de gigantes.

El aprendiz de lengua extranjera que recurre al plagio en su expresión escrita no llega propiamente a observar, desde afuera, la experiencia de los grandes escritores del idioma, sino a reproducir nuevas condiciones y nuevos escenarios para poder hablar de sus propias experiencias. Además dirige su atención para leer sus discursos, se siente desafiado por la belleza de sus voces. Se produce una especie de coordinación del lector con el escritor que lo pone en movimiento hacia esta posibilidad un tanto carnavalesca del disfraz: jugar a ser escritor.

Retomamos las palabras de Fernández (2005: in Sedycias p. 110): “teniendo en cuen-

¹ Cursos de nivel avanzado, colegio Miguel de Cervantes.

ta que literatura es creación, instrucción del lenguaje, la lectura deberá revelar, según las circunstancias de cada lector, la recreación que es capaz de emprender. O revelará, al contrario, la no-recreación, porque de la situación de cada escritor-escritura, de cada lector-lectura, resultará la comprensión. Tanto el texto puede revelarse ininteligible, como el lector podrá ser incapaz, en determinada situación, de reconstruir el lenguaje”.

A diferencia del maestro en el idioma que sabe narrar, relatar, contar, disertar, discutir, explicar, el aprendiz de escritor se preocupa más por saber leer. Leer cada detalle, permanecer escuchando, sin evadirse del texto palabra a palabra, como quien está sintonizado en actitud de admiración y de curiosidad simultánea. Plagiar puede ser considerado una mera copia y en muchos casos lo es; pero el plagio como recurso no es fácil. El alumno llega con la capacidad de leer, pero tiene que aprender a entender, debe entrenarse y ejercitarse para el saber reproducir-recrear y convertirlo en texto con sentido, en destreza, en competencia dominada.

Este andar a hombros del escritor, como instrumento de creación, implica un ejercicio de precisión y un desplazamiento significativo del leer hacia el entender. Digo “significativo” en cuanto se juega a reproducir y a cambiar elementos del texto original para alterar la información. No quiero definir que plagiar sea en este caso repetir las ideas sino, más bien, las formas y las estructuras del discurso. Y esta parece ser la cualidad que distingue al plagio, no sólo por su desafío a transformar las palabras, sino también por la seguridad que implica seguir los pasos de un maestro.

Multiplicar el lenguaje

Los métodos comunicativos, tan de moda actualmente, quieren equilibrar el énfasis hacia las habilidades lingüísticas y valorar el desempeño comunicativo, lo que se supone permitirá que el aprendiz sea capaz de actuar adecuadamente en diferentes situaciones de comunicación. (Eres Fernández, 2006)

En las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LEs), las actividades de plagio también pueden significar una alternativa vinculada a la comprensión lectora como estrategia a ser utilizada para obtener éxito en la expresión escrita. En este caso, la producción escrita y la comprensión lectora están presentes en el sentido de que el lector aprendiz también actúa como autor/maestro al elaborar un texto basado en otro/otros ya existentes. Así, la estrategia de plagio también incorpora la adopción de la lectura como acción con el propósito de elaborar una expresión escrita más eficaz (MCER, cap. 4).

La comprensión lectora, entonces, es parte del problema que se requiere resolver en el desafío del plagio. Porque plagio que es plagio está camuflado para ocultar la mimesis del maestro o de cualquier otro escritor. Esto exige someter el universo lingüístico del aprendiz a una investigación minuciosa.

El buen lector sabe que las maneras de nombrar no están en un texto por acaso; van cargadas de sentidos que no pueden ser substituidos sin suponer un proceso de alteración en la objetivación lingüística. De modo que, para formar un experto en plagio, se le debe habituar a usar el lenguaje para reflexionar sobre el propio lenguaje (conciencia metalingüística); a usar el español/LE para reflexionar sobre el español/LE.

Incluso, al estar el autor del plagio preso a un sentido se verá obligado, en el caso de alumnos brasileños aprendices de español a seguir la propuesta de Serrani (1998 in Sedy-

cias, p. 57) cuando afirma: “en el caso específico de la enseñanza de español a luso-hablantes, al tratarse de lenguas con tipología próxima, lo que se destacan son, obviamente, las diferencias. Un análisis contrastivo de carácter discursivo constituye uno de los ejes fundamentales en torno al cual se articulan los contrastes de los sistemas lexicales.”

Lo que en el caso del plagio se plantea, por presentarse el aprendiz ante una inducción del proceso contrastivo por la comparación entre la lengua-meta y la lengua materna; además, le desafía a evitar las distorsiones por asimilaciones indebidas y le ayuda a concienciarse en los puntos en que el portugués y el español tanto coinciden como divergen, a partir de la mediación de un texto bien elaborado al que sigue e imita.

Consideraciones Finales

El plagio como aprendizaje mediado de la buena expresión escrita contempla un aprendizaje del español por *el uso* y proporciona un progreso de contenidos relevantes y significativos para los aprendices por la experiencia que proporciona inter-disciplinariamente en sus contenidos. Sobretodo, obliga al aprendiz a un condicionamiento práctico de las estructuras sintácticas y gramaticales, o sea, de la forma, por trabajar los problemas a nivel sintáctico de los alumnos brasileños de español debido a su relación con la prosodia, con la entonación y con el ritmo de las frases (Fernández, 2005 in Sedycias, p. 111).

Esta simultaneidad entre *uso* y *forma* que proporciona el recurso del plagio en la expresión escrita para alumnos luso-hablantes brasileños de español/LE representa un desafío que puede motivarles en su interés por la precisión lingüística. Feuerstein (1990) ya sugería que además de la situación de aprendizaje directo, en el que el aprendiz se constituye como sujeto agente del aprendizaje, exista también una situación de aprendizaje mediado.

Esta situación presupone la existencia de un mediador activo que, con el aprendiz, realizará una cooperación de lo que hay que aprender.

Incluso, según Feuerstein, la falta de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) ocasiona deficiencias en las habilidades de los aprendices (no aprueba solamente el aprendizaje directo). Es más, la ausencia de un agenciamiento cooperativo del aprendizaje puede resultar en daños significativos del potencial del aprendiz y de su capacidad para la educación formal.

¿Qué es la ausencia de un agenciamiento cooperativo? Es precisamente la falta de interacción significativa con el otro. Comparemos. Freud enfatiza la presencia del otro en la formación de lo emocional mientras Feuerstein, en la formación de lo cognitivo. Así, como ya se ha comentado, el plagio puede suponer una mera copia, pero también puede llegar a ser una relación intensa y próxima con otro (el narrador o escritor que llamaremos mediador), que en este caso se produce por la presencia testimonial del texto a ser imitado. Esas relaciones, apenas por el hecho de ser intencionales y al estar fundadas en la transmisión de modelos y de significados, ya imponen la activación del nivel afectivo por la presencia de ese otro. (Gomes, 2002:279)

Para terminar, podemos destacar algunos aspectos fundamentales que el plagio como proyecto de enriquecimiento de la capacidad de expresión escrita representa como paradigma en la actividad docente:

- Diferentemente del modelo piagetiano, este tipo de aprendizaje presupone la construcción mediada de conocimiento. Si elevamos el texto a ser imitado a la categoría de mediador, el texto plagiado significará una construcción conjunta de principios cognitivos.
- El plagio puede desarrollar las habilidades de expresión escrita básicas. Para el desarrollo de conocimientos específicos y complejos que pueden exigir una habilidad especializada, tales como el uso del subjuntivo, se hace necesario el desarrollo de estrategias específicas de raciocinio, si bien no se pueden desconsiderar las estrategias basadas en la imitación para construir discursos con sentido.
- Toda aplicación de plagio debe contener “ejercicios de extensión”, esto es, momentos de resolución de problemas en los que el texto o los textos que median permitan establecer conexiones entre los principios aprendidos con el plagio y su transferencia o generalización para los contenidos didácticos y de uso en la lengua extranjera.

El plagio puede tener valor como proyecto de aprendizaje en la expresión escrita. Una historia que vuelve a ser contada con la posibilidad de cambiarla, representa sin lugar a dudas, colocar una máscara que nos divierte. Y, por la esperanza de incorporar al escritor que no somos, el plagio es un desafío para el aprendiz a escritor.

Bibliografías

- ALONSO, M., 1971. *Ciencia del lenguaje y Arte del Estilo*. Madrid. Aguilar Ed.
- ÁVILA PENAGOS, R., 2005. “La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación”, in Pinto de Carvalho, M. (org.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ERES FERNÁNDEZ, G.; KANASHIRO, D.S.K., 2006 . “Leitura em língua Estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular”, in Pinto de Carvalho, M. (org.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- GOMES, C.M.A., 2002. *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- SEDYCIAS, J. (org.), 2005. *O Ensino de Espanhol no Brasil, passado, presente, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial.
- SERRANI, S.M., 1998. “Por una política plurilingüística y una perspectiva pragmático discursiva en la pedagogía de las lenguas in ORLAND”, E.P. (org). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas. Pontes
- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>
- *Diccionario Clave*. SM Ed. Disponible en <<http://clave.librosvivos.net/>>

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita en lenguas extranjeras con énfasis en la lengua española.

Elivaine Ferreira Gonçalves
Universidade Estadual de Londrina

INTRODUCCIÓN

La destreza de la expresión escrita es una de las protagonistas en la enseñanza de la lengua materna y extranjeras. Por eso, es incuestionable la necesidad de perfeccionar las didácticas para la aplicación y el desarrollo de tal habilidad. Es incontestable también la importancia de poseer la competencia lingüística en las cuatro destrezas: “las destrezas de comprensión oral y escrita y las de expresión oral y escrita”. Sin embargo, se propone en esta comunicación restringir para el análisis de la expresión escrita, pues se percibe la gran necesidad de explotación de esta destreza en los estudios en las carreras de Letras en las universidades o en cualquier nivel de aprendizaje en la búsqueda por la competencia de la escritura del idioma. Desde el punto de vista de teóricos sobre metodología de la enseñanza en Lenguas Extranjeras se busca mejorar el paso de conocimientos sobre tal destreza. Se percibe que al final de un tiempo estudiando determinada lengua, los alumnos no se encuentran en posibilidad de expresarse de manera satisfactoria al momento de escribir. Además de eso ingresan a la universidad sin saber escribir de forma clara. Por medio de investigaciones se busca contestar las siguientes preguntas: ¿cuáles didácticas son las más adecuadas para aprender la expresión escrita? Y ¿cuáles estrategias de aprendizaje pueden ser utilizadas por parte de los aprendices para desarrollar la habilidad de la expresión escrita?

Por lo tanto se busca en este trabajo juntar las teorías sobre el desarrollo de la expresión escrita, estudiadas a lo largo de la carrera de Letras en la Universidade Estadual de Londrina, a la práctica, enseñando con actividades las estrategias de aprendizaje que promueven la aptitud de la escrita en la L2.

LA DESTREZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Como afirma Rivers (1975: 238) “... a escrita refere-se à expressão de idéias coerentes em sequências, segundo as convenções gráficas da língua, o que requer a utilização

de um vocabulário especial e certos refinamentos de estrutura.”⁸ Tal afirmación nos enseña que el estudiante tiene que aprender el sistema ortográfico de la lengua extranjera; debe escribir las palabras según las convenciones de la lengua; hay que tener el control de la estructura de la L2, de modo que la escritura sea comprensible al lector; la elección del registro⁹ tiene una gran importancia, entonces, hay que buscar el más apropiado. Además de eso, necesita emplear las combinaciones adecuadas para la correcta transmisión de sus pensamientos en la lengua meta.

La escritura no camina sola en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la L2. Ni tan poco es la única forma de aprender el idioma extranjero. Ella ayuda a consolidar las otras habilidades, es en realidad el soporte para la obtención de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión escrita. Los estudiantes que logran autogestionarse en una u otra habilidad desarrollan de manera exitosa sus estudios en todas las categorías de expresión en la lengua extranjera. Las destrezas son dependientes una de las otras.

Unas de las estrategias para conseguir el desarrollo en la escrita es oír y leer mucho en la lengua extranjera. Con la audición y lectura los estudiantes pueden aprender y aplicar las estructuras en la lengua ambicionada. En suma, para obtener y llegar hasta la capacidad de escribir textos en la L2 se sugiere desarrollar cinco etapas: copia, reproducción, reorganización, escrita dirigida y composición.

Entre los profesores de lenguas extranjeras se percibe una resistencia en utilizar la copia de estructuras de la lengua meta, porque piensan que la actividad en cuestión subestima la capacidad de los alumnos. Según Rivers (1975: 240) “Quando o texto é o mesmo da língua materna e quando há muitas semelhanças entre os dois idiomas, a cópia cuidadosa ajuda a superar a interferência dos hábitos da língua materna em virtude do fato de focalizar a atenção dos alunos sobre as diferenças”¹⁰.

La concepción de la autora es altamente significativa, pues se nota en el proceso de aprendizaje que a veces los alumnos que ya están casi al final del curso de la lengua extranjera todavía se equivocan en la utilización de la estructura correcta en la L2. En otros casos llegan a equivocarse en la ortografía, acentuación gráfica y contenidos específicos de la semántica. Por lo tanto, es ponderable como didáctica para la enseñanza de la expresión escrita en nivel inicial el uso de tal ejercicio.

En la reproducción hay un avance con relación a la copia, pues ahora no se pide solamente el apunte de un texto original, sino la escritura de frases y palabras vistas y copiadas en la primera fase del proceso de aprendizaje. En esta etapa la escritura se dará a partir de textos orales. Si los alumnos aprovecharon la fase de la copia y corrigieron posibles errores, entonces ellos van a tener éxito en este período.

En este nivel del aprendizaje se exige la integración de todas las destrezas, pues para reorganizar estructuras ya aprendidas el alumno necesitará estar entrenado en la comprensión auditiva, en la producción oral y en la escritura de las estructuras estudiadas en la L2, a partir de ahí reorganizará otras similares en el momento de escribir. El profesor tiene que observar si el aprendiz conoce y sabe con certeza la estructura de la lengua a la cual está intentado rescatar del estudiante. Pues los aprendices sólo van a reorganizar las

⁸... la escritura se refiere a la expresión de ideas coherentes en secuencias, seguida de las convenciones gráficas de la lengua, lo que requiere la utilización de un vocabulario especial y de ciertos refinamientos de la estructura”.

⁹Variedad lingüística que se utiliza en función de la situación comunicativa en que se encuentra el hablante: Registro coloquial o formal.

¹⁰Cuando el texto es el mismo de la lengua materna y cuando hay muchas semejanzas entre los dos idiomas, la copia cuidadosa ayuda a superar la interferencia de los hábitos de la lengua materna en virtud del hecho de focalizar la atención de los alumnos sobre las diferencias”.

frases de manera correcta si realmente saben la forma adecuada de escribir.

En la escrita dirigida el alumno posee libertad de elección para escribir ítems lexicales y patrones estructurales para sus ejercicios escritos. Sin embargo, está restringido, pues no debe aventurarse en la utilización de expresiones de la lengua meta que estaría fuera de su nivel de conocimiento. A medida que los alumnos progresan ellos pueden intentar producir nuevos escritos más complejos. Los aprendices que fueron avanzando en las etapas referidas anteriormente, y que supieron aprovechar todas las oportunidades del aprendizaje estarán listos para pasar al próximo grado de expresión escrita que será: la composición.

En la composición, el aprendiz ya está apto para escribir eligiendo de forma personal su vocabulario y las estructuras que promueven una expresión original y significativa. Cabe señalar que la experiencia que el alumno posee en el caso de la lengua extranjera todavía no es igual a la del hablante nativo. Por eso, al principio él tendrá dificultades para escribir textos creativos y con tantos aderezos. El alumno que tuvo cuidado en todas las fases de desarrollo de la escritura ciertamente resistirá la tentación de buscar el camino más corto. Según Rivers (1975:247) “Se o treinamento que recebeu nos quatro estágios precedentes foi bastante longo e cuidado, deve ter desenvolvido uma atitude mental que o impedirá de se deixar ir pelo caminho fácil e perigoso de revestir com palavras estrangeiras as estruturas e expressões da língua materna.”¹¹. La situación descrita por la autora es muy común. En la vida académica se perciben los errores de estructuras en los textos producidos para las asignaturas que califican el área de español, Se escriben palabras en español dentro de la estructura del portugués. La interferencia lingüística también es muy recurrente lo cual disminuye la cualidad de las producciones. En algunos casos si un nativo tuviera contacto con los textos, no los reconocería como escritos en su lengua materna. Para finalizar estas reflexiones sobre la fase de la composición es necesario decir que si los aprendices fueren expuestos a producciones muy complejas, si se les pidiera que hablen de textos literarios o filosóficos, necesitarían usar un vocabulario más específico en la lengua extranjera y tal vez ellos podrían sentirse frustrado, pues quizás no lograrían escribir usando términos más elaborados. Por lo tanto, se debe buscar la simplicidad, para que de forma clara ellos consigan expresarse en la L2. En conclusión, en la fase práctica de la composición se destaca la oportunidad de corrección tanto por parte de los profesores como por la de los alumnos. En este momento se percibe con más facilidad los errores persistentes en el aprendizaje, los cuales permiten solucionarlos de una manera más eficiente.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LE CON ÉNFASIS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

El proyecto ofrecido por el “Departamento de Letras Estrangeiras Modernas” de la “Universidade Estadual de Londrina” en el “Programa de Fomação Complementar no Ensino de Graduação” trabaja con las estrategias de aprendizaje en la L2. El lema defendido es que los aprendices de lenguas extranjeras busquen la autonomía en sus estudios

¹¹“Si el entrenamiento que recibió en las cuatro prácticas anteriores fue bastante largo y cuidadoso, debe haber desarrollado una actitud mental que le impedirá dejarse ir por el camino fácil y peligroso de revestir con palabras extranjeras las estructuras y expresiones de la lengua materna”.

individuales por medio del conocimiento y la aplicación de las estrategias buscando emplearlas con seguridad. Las estrategias de aprendizaje están basadas en la clasificación de O'Malley y Chamot, que dividen las estrategias en tres grandes categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. El énfasis del proyecto es desarrollar las habilidades de comprensión y producción en el lenguaje oral. Pero, como ya fue citado anteriormente las destrezas lingüísticas caminan juntas, o sea, una es dependiente de la otra. Por lo tanto, en el año de 1998 hubo la reformulación del proyecto y empezó a trabajar con estudios individuales que emplean también la expresión escrita, pues esa es una manera de perfeccionar las destrezas de comprensión y expresión oral.

Estrategia según el diccionario¹² es una serie de acciones encaminadas hacia un fin, o sea, cuando se quiere alcanzar un objetivo hay que tener claro que cosas hacer para lograrlo. En el caso de la expresión escrita en esta parte del trabajo se buscará enseñar cuales estrategias un aprendiz de lengua extranjera puede utilizar para escribir bien, de manera satisfactoria, con autonomía, libertad y seguridad al momento de escribir, de forma que si un nativo o un extranjero lee su texto lo comprenda de forma clara en la lengua española. La lengua prestigiada en este trabajo.

Desde el nivel inicial del aprendizaje se propone que los profesores trabajen de modo que promueva al alumno la aptitud de escribir. El proceso es largo y necesita de mucho cuidado. Enseguida se verá un diálogo de la autora Durão (2001: 42), después se propondrá el análisis de cuales estrategias podrá utilizar el aprendiz en el intento de desarrollar la expresión escrita.

1. La familia de Juan Carlos

Juan Carlos llega a casa acompañado de su amigo Pedro.

Juan Carlos: ¡Hola!, mamá. ¿Qué tal por aquí?

Rosa: Bien, hijo. ¿Y tú?

Juan Carlos: No va mal.

Pedro, esta es mi madre. Se llama Rosa.

Pedro: Mucho gusto, señora.

Rosa: Encantada. Juan siempre habla muy bien de ti.

Estás en tu casa.

Hijo, voy a salir un momento. Hasta ahora. Con permiso, Pedro.

(Pedro ve una foto de familia sobre la mesa.)

Pedro: ¿Es tu familia?

Juan Carlos: Sí. Mira. Aquí está mi madre y este es mi padre.

Pedro: ¿Quién es esta?

Juan Carlos: Es mi hermana Carmen.

Pedro: Es muy simpática.

Juan Carlos: ¿Te lo parece? Te la presento ahora mismo.

(Juan Carlos llama a su hermana.)

¹²Diccionario de la Lengua – Salvat.

Juan Carlos: Carmen, quiero que conozcas a mi amigo Pedro.
Carmen: ¡Hola!, Pedro, ¿qué hay?
Pedro: ¡Realmente es un placer conocerte!

El diálogo de arriba nos ofrece varias formas de trabajo para un nivel de aprendizaje inicial. Después de la lectura previa, se puede buscar el significado de las palabras desconocidas por parte de los alumnos. Y ahora en la tentativa de empezar a ejercitar la expresión escrita se puede explotar el diálogo de la siguiente manera: utilizando la estrategia de copia del diálogo o parte de él. Esto promocionará al aprendiz la oportunidad de lograr distinguir la forma de los usos de expresiones de saludos, despedidas y presentaciones. Este ejercicio al principio nos parece que no nos presenta una utilidad plena. Además de ser muy sencillo, parece que subestima la capacidad de los estudiantes. Pero, hay las palabras, acentos y signos gráficos que necesitan ser explotados, pues son distintos de una lengua para otra “hablando del contexto de la lengua española”. Las diferencias que existen carecen de esfuerzo para alcanzar el dominio de la forma apreciada por la gramática de la lengua española. Al final la copia ayuda a fijar estructuras, expresiones, signos y acentos gráficos de la lengua extranjera.

Otra actividad que promueve desarrollo en la habilidad de expresión escrita es la reproducción de textos. En este momento los aprendices están aptos para reproducir frases y palabras que ya conocen. Y ahora no van a tener un original para copiar, sino se les pedirá que reproduzcan por medio del dictado contenidos ya trabajados en la fase de la copia. Claro debe estar que en el caso del uso didáctico del dictado el profesor pide al alumno no sólo la habilidad escrita, sino también la de audición. Si el alumno supo aprovechar la etapa anterior para entrenar la escritura de la L2, si buscó trabajar los errores, ciertamente va a escribir mejor y con más dominio. A continuación se propone una actividad en la cual se trabajará con las estructuras y expresiones de la lengua extranjera en estudio. Cuando el problema detectado por el profesor en el alumno es con relación a la ortografía, él puede elaborar actividades que promuevan la corrección de tal dificultad en la escritura.

2. Dictado dirigido¹³. (El profesor elabora un diálogo o frases sueltas en las cuales contendrá espacios para que los alumnos rellenen con las palabras que faltan. Vale la pena decir que las expresiones y palabras dictadas ya son contenidos vistos por los alumnos anteriormente.

- a) _____, mamá. ¿Qué tal por aquí?
- b) Bien, hijo. _____ No va mal.
- c) Pedro, esta es mi madre. _____ Rosa.
- ch) Mucho gusto, _____. Encantada. Juan siempre habla muy bien de ti.
- d) Estás en tu casa.
- e) Hijo, _____ un momento. Hasta ahora. _____, Pedro.
- f) ¿Es tu familia? Sí. Mira. Aquí está _____ y este es _____.
- g) _____ Es mi hermana Carmen. Es muy simpática.
- h) ¿Te lo parece? _____ ahora mismo.
- i) Carmen, quiero que conozcas _____ Pedro.
- j) ¡Hola!, Pedro, _____ ¡Realmente es un placer _____!

¹³El texto sobre el cual se hará el dictado es una adaptación del diálogo sacado del libro – Español Básico 1 – de la autora Adja B. de Amorim Barbieri Durão.

La actividad propuesta arriba tiene que ser empleada con mucho cuidado, pues si se aplica de cualquier modo no resultará positiva en el intento de corregir dificultades que el alumno pueda tener en la ortografía, signos y acentos gráficos. Entonces, hay que corregirlo con esmero, al inicio se les puede pedir a los aprendices que antes de entregar el ejercicio para la corrección, echen una mirada para ver si no hay ninguna palabra escrita de forma incorrecta. Pues, a veces ocurre que el estudiante escribe una palabra equivocada no porque no la sepa, sino porque la escribió rápido promoviendo fallas en la escritura, sin darse cuenta de las diferencias entre el español y el portugués.

En los próximos períodos de aprendizaje que se verán no se les daremos ejemplos. Se cree que se tornaría demasiado pesado el trabajo en cuestión y no es esa la intención. Entonces, trataremos sólo la idea de elaboración de tareas que pidan a los alumnos la mezcla de estructuras en la L2. A partir de las estructuras ya aprendidas ellos van a reorganizarlas formando nuevas frases que contengan significados en la LE. El profesor puede promover ejercicios estructurales que pida del alumno el cambio de palabras o expresiones por otras nuevas. Y claro está que cualquiera etapa del aprendizaje en la que se encuentra los alumnos es fundamental que el profesor les acompañe de manera muy cercana. Pues deberán estar atento para los progresos y dificultades de los estudiantes.

Se sigue las etapas de aprendizaje enseñando otro ejercicio que se quiere aplicar a los aprendices de L2. Ahora se pide a los alumnos que construyan frases o textos a partir del comienzo de un determinado texto, esto les darán soporte para aventurarse en la escrita libre dirigida. En este momento ellos pueden arriesgarse más cambiando las palabras o el sentido de las frases, pero empleando otros términos llenos de significado en la lengua extranjera. Otra área que el alumno puede explotar es la gramática de la lengua en estudio, pues cuando haya frases que en un orden fijo pidan determinados ítems lexicales le forzará a utilizar otras estructuras gramaticales. Los aprendices pueden en este momento variar elementos gramaticales como: persona, tiempo verbal y número.

La fase más avanzada en el aprendizaje de la expresión escrita es la de composición. En esta etapa se propone la libertad de la escritura. Tal libertad consiste en que los estudiantes ya están aptos para decidir lo que quieren escribir. La autocorrección es continua, o sea, hay que buscar corregir las dificultades que todavía persisten. Aunque haya el libre albedrío la figura del profesor es sumamente importante para la corrección de errores duraderos. La composición puede resultar de lecturas echas de libros, de una historieta o una pieza. A partir de éstas lecturas se puede pedir que escriban una composición sobre el material leído. En esta etapa también es común que se les pida resúmenes, composiciones narrativas y descripciones o simplemente una explicación sobre el contenido de la lectura.

CONSIDERACIONES FINALES

Es notable el papel que la escritura desarrolla en la vida humana. Por eso la importancia de perfeccionarla día a día. Ella no es el único personaje de expresión del individuo. Mas como se vio a lo largo de este trabajo ella camina junto a las otras destrezas lingüísticas. Las didácticas pueden ser múltiples, sólo depende de la buena voluntad del profesor en trabajar con seriedad y con amor a la docencia.

El alumno tiene un largo camino para recorrer hasta lograr expresarse de forma correcta en la escritura en la lengua extranjera. Por eso la relevancia de estudiar con ahínco

y conocer las estrategias de aprendizaje y además de eso saber aplicarlas con autonomía. El aprendiz que se adelanta en sus estudios, que se esfuerza y que se arriesga consigue pasar de una fase a otra dentro del aprendizaje de la L2, con más tranquilidad y seguridad. Como se vio la práctica de la escritura se logra con mucha lectura y audición en la lengua extranjera. El estudiante que tiene el hábito de leer y oír materiales en la L2 optimiza más su aprendizaje. Tales ejercicios promueven la adquisición de vocabulario, la ejercitación de la pronunciación y también el contacto con las estructuras del idioma que se está estudiando.

Hay que tener claro que tanto las didácticas empleadas por parte del profesor como las estrategias utilizadas por los aprendices no se tienen en una receta lista. Los docentes tienen que conocer a sus alumnos y buscar con esmero saber el punto dónde más se equivocan para que a partir de ahí consigan trabajar la deficiencia de cada uno. Los aprendices tienen que reconocer en dónde se encuentran los problemas en su aprendizaje para que busquen estrategias que les ayudarán a progresar en sus estudios con relación a la lengua extranjera.

Bibliografía

RIVERS, Wilga Marie, 1975, *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*: tradução de Herminia S. Marchi, São Paulo, Pineira.

CYR, Paul. 1998. Ch 3 et 4: “Les classifications des stratégies d’apprentissage” y “Les définitions des stratégies d’apprentissage” en *Les stratégies d’apprentissage*. Paris, Clé International, Tradução de Rejane Jacqueline de Queiroz Fialho Taillefer.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2001, *Español básico 1: curso de español para hablantes de portugués*, Madrid, Arco/Libros.

Diccionario de la Lengua, Salvat Léxico. 2001, pp. 449, Madrid, Salvat Editores, S.A..

Aprender para escribir y escribir para aprender

Carmen Sáinz Madrazo

Asesora Técnica

Consejería de Educación. Embajada de España en Brasil

INTRODUCCIÓN:

La idea más difundida sobre la escritura es que no es útil, que ya nadie escribe en esta sociedad de teléfonos móviles, Skype y prisas, se trata de una tarea que lleva un tiempo del que no disponemos. Sin embargo, esto no es del todo cierto. En realidad, seguimos escribiendo dado que vivimos en sociedades mucho más alfabetizadas que hace solo un par de generaciones y en las que poseer un nivel, por mínimo que sea, de expresión escrita es indispensable. Quizás lo que ha cambiado es el tipo de escritos que realizamos.

Según Concha Moreno (1998:76) cuando le preguntamos a personas de distinta edad y condición qué escriben en su propia lengua, sea ésta la que sea, el muestrario de respuestas que obtenemos se resume de la siguiente manera:

- Faxes y correos electrónicos
- Informes y agendas
- Notas y avisos
- Listas
- Crucigramas y pasatiempos
- Cartas y tarjetas de felicitación
- Mensajes de móvil
- Impresos

Los estudiantes añadirían a la lista resúmenes y trabajos de clase, apuntes y los temidos exámenes. Una pequeña minoría mencionaría diarios, poemas y tal vez algún cuento o novelita.

Una rápida lectura del listado nos lleva a la conclusión de que pocas veces la escritura parece constituir un placer en sí, casi siempre escribimos por obligación.

La percepción por parte de los alumnos de esta aparente falta de utilidad de la escritura añadida a los prejuicios de los profesores, que confiesan hacer un uso escaso de esta actividad porque “roba mucho tiempo” o porque “solo los alumnos de nivel avanzado pueden escribir”, ha hecho que esta destreza se deje casi de lado en las clases de lengua extranjera. Los diversos enfoques pedagógicos utilizados a lo largo de la historia para la enseñanza de segundas lenguas (método gramatical, audiolingual, natural e incluso el comunicativo con su énfasis en la expresión oral) también contribuyeron en su día a olvidar en las aulas la práctica de la escritura, o a relegarla a un segundo plano convirtiéndola en una actividad que se realizaba como tarea de casa y de forma individual.

Sin embargo, cuando preguntamos a los alumnos con cuál de las cuatro destrezas se sienten más cómodos, no es extraño escuchar que con la escritura. Cuando tratan de explicar las causas de esta preferencia suelen hacer referencia a las oportunidades de rectificación y reflexión que la escritura permite.

Efectivamente, cuando escribimos tenemos tiempo para pensar y además, podemos corregir nuestros errores. Nuestras rectificaciones son producto de la reflexión: releemos lo escrito, hacemos aflorar nuestros conocimientos previos y los aplicamos a lo que estamos produciendo. La escritura, por lo tanto, nos sirve para afianzar lo aprendido y nos incita a investigar sobre lo que no sabemos pero necesitamos conocer si queremos que los demás nos entiendan. Escribir se convierte así en un instrumento de aprendizaje: escribiendo se aprende. Escribimos para aprender a la vez que aprendemos para escribir.

Esta última afirmación queda avalada por los diversos estudios referentes al proceso de la escritura en una segunda lengua, casi siempre el inglés, y la relación entre escritura y conocimiento. Todos ellos parecen demostrar, según Homstand y Thorton, (1996:10) que la escritura es una herramienta del proceso de aprendizaje, es decir, que escribir tiene una influencia positiva en el desarrollo favorable de las otras tres destrezas. La práctica continuada de la escritura en todos los niveles de enseñanza de una lengua provoca, según los autores citados, un efecto positivo y visible en el aprendizaje de los alumnos y conduce a un mayor dominio del conocimiento general de la lengua. Además, si consideramos esta destreza desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje, no podemos obviar el hecho de que ayuda a retener con más facilidad la lengua que se aprende porque en la escritura intervienen también los sentidos de la vista y el oído: vemos lo que escribimos y, aunque sea interiormente, también lo pronunciamos.

La escritura es también un proceso interactivo y constructivo que implica la lectura, ya que para provocar la producción se hace necesario dar a los alumnos modelos iniciales que les sirvan de referencia. En gran medida, se aprende a escribir leyendo.

A lo expuesto se añade el hecho de que escribir contribuye a estructurar los actos mentales puesto que está estrechamente relacionado con el desarrollo en nuestro cerebro de ciertos principios de ordenación. No existen los textos producidos instantáneamente, la escritura es un proceso de confrontación, análisis y corrección.

Por todas estas razones, como profesores, no debemos dejar de lado esta destreza productiva en nuestras clases. Es un instrumento de gran eficacia para el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto si la usamos como pretexto para introducir otra actividad, como si lo que queremos es desarrollar la escritura propiamente dicha. No obstante, debemos tener cuidado para no confundir calidad con cantidad o pensar que solo la escritura creativa puede ser considerada escritura. Caer en tales errores solo serviría para añadir presión a nuestros alumnos y alejarles del gusto por una actividad que se puede convertir en nuestra gran aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿QUÉ ES EL PROCESO DE ESCRITURA?

Consiste en una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir un texto. Un texto se escribe, se corrige y revisa y se reescribe.

¿Pero cómo convencer al alumno de que esta ardua tarea está a su alcance incluso en una lengua extranjera? Sin duda no es fácil, pero si tenemos en cuenta una serie de principios pedagógicos simples, desarrollar la competencia de la expresión escrita les

resultará menos complicado:

- Pediremos producciones adecuadas al nivel de lengua del estudiante.
- Presentaremos las actividades precedidas o seguidas por otras actividades de expresión oral y/o comprensión lectora u oral y no de forma aislada. Esas otras actividades nos ayudarán a crear el contexto necesario para realizar la tarea que propongamos a nuestros alumnos y contribuirán a la fijación de conocimientos, que serán tanto más sólidos cuanto más vinculados estén unos con otros.
- Nunca lanzaremos al alumno a escribir sin antes darle modelos válidos para el análisis y la imitación. Los modelos tendrán que ser auténticos, lo que permitirá al alumno entrar en contacto con la cultura de la lengua que estudia.
- Animaremos el trabajo autónomo, preferentemente en grupo, que deberá fomentar el desarrollo de la capacidad de encontrar la información necesaria por ellos mismos: consultar gramáticas, diccionarios, Internet, a sus propios compañeros o al profesor.
- No solo permitiremos, sino que fomentaremos el que los alumnos se ayuden entre ellos, sobre todo en la fase de corrección.
- Recogeremos y expondremos en clase el resultado de la creación mediante la elaboración de carteles, periódicos o algún librito.

A la hora de elaborar actividades conducentes al desarrollo de la composición escrita, una didáctica eficaz debe tener en cuenta las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- *Motivación*
- *Sensibilización/recepción >> Fijación.* Actividades centradas en la presentación de lo nuevo. Suelen ser de comprensión oral o escrita. En ellas ponemos al alumno en contacto con lo que debe aprender y se centran en enumerar, identificar, reconocer, repetir, describir y memorizar.
- *Conceptualización/asimilación >> Adquisición.* Se trata de actividades que ayuden al alumno a incorporar nuevas estructuras gramaticales o léxicas a su propio sistema de conocimiento. En ellas le pedimos que analice, clasifique, desarrolle, resuma y parafrasee.
- *Producción.* En esta fase el alumno elabora y reutiliza los conocimientos adquiridos para usarlos en nuevos contextos. Debemos animar a la producción incluso a los alumnos principiantes para evitar el halo de ansiedad que las actividades productivas generan.
- *Evaluación,* que debe darse desde el principio al fin, para ver cuáles son las dificultades que deben superar los alumnos si queremos que construyan un aprendizaje realmente significativo.

Según lo expuesto, antes de plantear una composición, tendríamos que ayudar al alumno dándole alguna fuente de inspiración que le sirviese para generar ideas. Sería la fase de *pre-escritura* escritura, que iría precedida de una fase de motivación, y que contendría, además de modelos del género textual que se vaya a trabajar, diversos ejercicios de repaso, profundización o presentación de aspectos gramaticales y léxicos que sirvan

de ayuda en la posterior producción. Esta fase estaría relacionada con las de fijación y adquisición correspondientes al proceso de aprendizaje

En una segunda fase nos centraríamos en el *borrador*, que es la primera parte de la fase de producción, aquella en la que los alumnos reutilizan los conocimientos adquiridos con anterioridad. El borrador es una parte fundamental del proceso de escribir y, como dice Cassany, (1996:25) debíamos desarrollar una cierta sensibilidad con respecto a ellos y guardarlos, archivarlos, corregirlos, comentarlos e incluso colgarlos en las paredes.

La *revisión* también forma parte de la fase de producción y tiene que tener un carácter participativo por parte de los alumnos y conducir a desarrollar su espíritu autocrítico. Es conveniente que sean los propios compañeros los que se encarguen de revisar y señalen todo aquello que les parezca erróneo o añadan lo que piensen que falta. El hacerlo así tiene la ventaja de convertir al autor en lector y crítico de lo que lee.

Para la revisión les podemos aconsejar que usen el método que vamos a denominar ARAR:

- Ampliar/Reducir ¿Qué cosas faltan que puedan añadir interés a lo escrito?, ¿Qué cosas no añaden nada nuevo al relato?
- Arreglar /Reemplazar ¿Qué errores gramaticales o léxicos has encontrado?, ¿Lo ya escrito ganaría en efectividad presentado de otra forma?

La última revisión será la nuestra y al realizarla debemos tener en cuenta una serie de factores:

- Evitaremos dar una corrección en la que se aporte una solución inmediata, pidiendo a los alumnos que busquen alternativas válidas para los errores señalados. Para ello es aconsejable desarrollar con ellos un código para las correcciones que sirva de guía y de estímulo para conseguir un mejor nivel de lengua escrita (V=vocabulario; OP=orden de las palabras; TB= tiempo verbal; O= ortografía; C= concordancia etc.)
- Nos concentraremos en corregir solo aquellos errores que dificultan la comprensión y son adecuados al nivel de lengua de los alumnos.
- Si estamos puntuando la tarea escrita, reservaremos un porcentaje de los puntos para la versión corregida.

La *edición* se producirá tras varias revisiones y en ella verificaremos lo siguiente:

- Variedad de oraciones.
- Adecuación y variedad léxica.
- Concordancias.
- Coherencia y cohesión
- Ortografía y presentación.

Como ya hemos comentado, tanto para la revisión como para la edición, se debe fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Una práctica constante del lenguaje escrito en solitario no tiene mucho sentido. La relación con los demás compañeros y con el profesor es lo que facilita el proceso de aprendizaje.

En resumen, para conseguir el dominio de la composición escrita se hace necesaria la enseñanza-aprendizaje de ciertas estrategias. Hay que saber planificar, es decir, localizar, reunir y seleccionar informaciones, para después pasar a la fase creativa que exige saber estructurar y desarrollar la información recabada. Por fin, hay que saber cómo revisar, valorar y presentar lo escrito.

ACTIVIDADES

Atendiendo a lo que hemos dicho sobre ofrecer a los alumnos modelos de escritura, presentamos a continuación una serie de ejercicios tipo que se pueden desarrollar a partir del género textual seleccionado, en este caso un artículo de periódico sobre un hecho insólito. Todos los ejercicios van dirigidos a dar a los alumnos las herramientas necesarias para la conclusión de una tarea final: la elaboración de una serie de artículos para publicar en un periódico de la clase o leer en un noticiario televisado que, si las circunstancias lo permiten, podríamos grabar.

La utilización de artículos de periódico es muy recomendable en las clases de E/LE porque se trata de textos auténticos y porque ofrecen una gran variedad de temas y secciones que permiten atender intereses diversos del alumnado. Además, las personas nos interesamos más por temas concretos, que tratan de otras personas y hechos reales, que por los abstractos. Por último, como veremos a continuación, permiten desarrollar actividades muy diversas.

A. Actividades preparatorias de la escritura

Todo lo visto hasta ahora sobre el proceso de la escritura pone de manifiesto la imposibilidad de facilitar al alumno fórmulas que le permitan realizar la tarea fácilmente. La didáctica de la escritura exige el desarrollo de actividades preparatorias graduadas que permitan al alumno ir aumentando sus capacidades.

En la primera fase del proceso de escritura todavía no se producen textos. Lo que hacemos es preparar al aprendiz proporcionándole modelos, porque no hay nada más lógico antes de escribir una variedad textual dada, que analizar modelos válidos, ejemplos que se puedan imitar. También le presentaremos distintas actividades que tengan por objetivo ampliar su vocabulario y dotarlo de los recursos lingüísticos que va a necesitar para llevar a cabo la producción.

Antes de presentar el texto a los alumnos, debemos motivarles y despertar su curiosidad.

- Llevar a clase una chocolatina, abrirla y comerla. Incluso la podemos compartir con los alumnos.
- Dramatizar el hecho de haber encontrado algo al morder la barra y preguntarles qué piensan ellos que es.
- Les pedimos una lluvia de ideas sobre la palabra chocolate.
- ¿A quién le gusta el chocolate? ¿A quién no? ¿Cuándo comen chocolate? ¿Conocen recetas en las que el chocolate sea el ingrediente principal? ¿Cuál es el origen del chocolate?
- Dar el título del artículo, explicar a que género textual pertenece y proponer preguntas que les lleven a formular hipótesis sobre el contenido.

UN HOMBRE ENCUENTRA LA PUNTA DE UN DEDO EN UNA CHOCOLATINA¹⁴

La policía cree que el resto humano pasó inadvertido porque la barra tenía frutos secos y era difícil distinguirlo

¹⁴Artículo tomado del periódico ADN <http://www.diarioadn.com/insolito/>.

Entre sus siete ingredientes, la chocolatina no sólo tenía nueces, sino que también incluía otro tipo de tropezón: la punta de un dedo, con yema y uña incluidas.

El desagradable hallazgo ocurrió el lunes pasado en la ciudad española de Algeciras, cerca de Cádiz. Al comerse una barrita de chocolate italiano, un hombre encontró, justo en la mitad, un pequeño trozo de cuerpo humano.

“Supongo que el dedo pasó inadvertido porque el chocolate tenía frutos secos, y era difícil distinguirlo”, dijo un portavoz de la policía local.

El descubridor del dedo acudió a las autoridades con un ataque de nervios después de que un médico de familia le confirmara la naturaleza de la sorpresa. En estos momentos, los forenses están analizando la muestra, y la policía se niega a decir cuál era la marca de la chocolatina.

a). Realizar actividades ortográficas

Aunque la ortografía nunca debe ser ni nuestra primera ni mayor preocupación a la hora de animar a los alumnos a escribir, vamos a comenzar con una actividad ortográfica por el hecho de que no resulta complicada y les permite ver el proceso de escritura como algo abarcable.

La memoria visual es un factor muy importante en el aprendizaje de la ortografía y por esta razón, todo lo que tienda a reforzarla será positivo. Por el mismo motivo, conviene evitar la reproducción de los errores ortográficos. Por lo tanto, no son recomendables los ejercicios basados en la detección de faltas, ni aquellos en los que los alumnos tienen que completar un hueco con alguna de las letras posibles con las que se escribe la palabra. Estos dos tipos de actividades solo consiguen alimentar la duda.

Por todo ello, proponemos una actividad en la que las palabras que pueden representar dificultades ortográficas ya están escritas. El trabajo del alumno consiste en copiarlas correctamente en su cuaderno, subrayarlas en color y completar la frase que se le da con al menos cuatro palabras más. Para aumentar su eficacia y habida cuenta de la cantidad de vocablos heterotónicos que hay en español y portugués, conviene hacer una lectura en voz alta de las frases. Para completar el ejercicio, se les puede pedir que coloreen aquellas otras palabras que han usado y que piensan que contienen dificultades ortográficas para ellos.

Ejercicio: Copia el comienzo de las siguientes frases en el cuaderno y complétalas con al menos cuatro palabras más. Debes escribir dos oraciones diferentes por cada comienzo de frase.

- Por favor, dadme un trozo de...
- El número siete...
- El *descubridor* de...
- ¡Qué *sorpresa!*, dijo...
- La *policía* tomó una muestra...

- ¡Qué nervios! Mañana....
- No está *incluido*
- La *punta* del lápiz....
- Dame la *mitad* de...
- La *naturaleza*...

b). Completar un texto con huecos

En este ejercicio ofrecemos al alumno un texto terminado, pero al que le faltan algunas palabras que habremos elegido al azar o siguiendo alguna pauta: nexos, formas verbales etc.

Podremos usar esta actividad antes de que el alumno se tenga que enfrentar a la tarea productiva porque la estructura del texto ya viene dada, lo que le proporciona un nuevo modelo que le ayudará a la hora de la composición. También es apropiado realizarla tras finalizar la fase de composición, como actividad de repaso

c). Completar frases

Tomamos el texto que los alumnos hayan leído como base para la explicación de alguna estructura sintáctica que vayan a necesitar en el desarrollo de la composición. En este caso, en el primer ejercicio planteado, los conectores causa/consecuencia. Este tipo de ejercicio es muy útil para hacer ver a los alumnos la importancia de los nexos y su correcta utilización para expresar lo que realmente queremos decir, ya que son ellos los que unen frases y establecen relaciones.

Ejercicio 1: Expande las frases que tienes a continuación y une cada una de ellas con tres de los nexos propuestos. Cuidado con el significado.

Como - porque- así que- por lo tanto- ya que- por consiguiente- por esta razón- puesto que- de ahí que- por este motivo- por eso- de modo que- en vista de esto

1. Le encanta el chocolate. Compra una barrita.
2. Deja de comprar chocolate. Encuentra una desagradable sorpresa.
3. No lo vio. El trozo era pequeño.
4. La chocolatina tenía muchos ingredientes. Era difícil distinguir el resto humano.

En una variante del primer ejercicio, proporcionamos al alumno frases en las que la estructura sintáctica que queremos que aprenda está presente, su misión consiste en completar las frases para hacerlas más extensas.

Ejercicio 2: Fíjate en la siguiente frase que aparece en la noticia que has leído: “La chocolatina no solo tenía nueces, sino que también incluía otro tipo de tropezón.” Siguiendo ese modelo, completa las siguientes frases con al menos dos palabras por hueco.

No solo..... , sino que también...

1. No solo me gustan los _____, sino que también disfruto con _____.
2. La barrita no solo tiene _____, sino que también tiene _____.
3. El descubridor del dedo no solo _____, sino que también _____.

d). Calcar frases dadas

La actividad consiste en analizar la estructura de las frases, que se dan de forma contextualizada, de manera que los alumnos sistematicen los elementos que la componen, extraigan reglas de uso y a continuación utilicen esa misma estructura de forma productiva.

Ejercicio: A continuación tienes algunas oraciones temporales basadas en el texto que has leído. Fíjate bien en cómo están construidas y rellena las casillas de la tabla. Después, intenta escribir tú otras siguiendo el modelo.

1. Acudió a las autoridades *después de que* el médico le confirmara la naturaleza de la sorpresa. (avanzado)
2. *Al/ Tras/ Nada más* descubrir la naturaleza de la sorpresa, acudió a las autoridades. (intermedio)
3. *Tan pronto como/ Así que* supo la naturaleza del hallazgo, acudió a las autoridades. (intermedio)
4. *Cuando/ En cuanto* descubrió la naturaleza de la sorpresa, acudió a las autoridades (intermedio)
5. *Antes de* hablar con las autoridades, fue al médico. (principiante)

Infinitivo	Indicativo	Subjuntivo

e). Resumir

Los alumnos más jóvenes deben aprender a modelar la información que reciben: tienen que saber resumirla y desarrollarla. Comprimir la información para realizar un examen, para escribir un informe o simplemente para redactar una carta de opinión a un periódico, es una habilidad que les resultará siempre muy útil.

En la siguiente actividad proponemos que condensen la noticia en un par de líneas. Es conveniente plantear el ejercicio como una actividad de grupo, primero grupo pequeño, tres o cuatro alumnos, y luego en grupo grande, como una puesta en común.

Ejercicio: Extrae las palabras que consideres clave en el artículo y después resume la noticia que has leído en dos líneas.

f). Desarrollar

Las actividades propuestas a continuación tienen por objetivo desarrollar la creatividad del alumno, darle una cierta autonomía para que, partiendo de un texto, elabore el suyo propio. Debemos dejarles claro que toda noticia, para verdaderamente informar, tiene que responder a las preguntas de la llamada estrella periodística, es decir, quién, dónde, cuándo, qué, por qué y cómo y que, una vez que se tiene clara la respuesta a esas preguntas, se trata de desarrollar cada una de ellas lo más posible añadiendo información adicional para cada punto.

Ejercicio 1: Aquí tienes un texto muy resumido de una noticia similar a la que has leído. Te toca a ti desarrollarla. Coloca en la tabla adjunta la información ofrecida y a continuación añade la información que te parezca conveniente en el lugar de los asteriscos.

*Sucedió el miércoles * en Santoña *. Miguel * compró una bolsa de ensalada *. Al abrirla * encontró un escarabajo *. Se ha vuelto carnívoro.*

Quién	
Dónde	
Cuándo	
Qué	
Por qué	
Cómo	

En la siguiente actividad, adaptada de una propuesta de Cassany,(1996:238) los alumnos tendrán que aglutinar la información que se les ofrece en cada columna para formar una única oración compleja.

Ejercicio 2: Intenta ahora tú escribir una sola oración con la información de la tabla.

<i>Un anciano</i>	<i>atrapó</i>	<i>a un peligroso ladrón</i>
cojo, con muletas, malhumorado que paseaba con su nieto	el martes por la mañana en el parque golpeándolo con la muleta	con antecedentes, joven, que se había escapado que intentó robar al anciano

Otra actividad consiste en componer un texto con un número determinado de párrafos. Se trata de trabajar con una técnica de montaje que va de las estructuras más simples a las más complejas. El alumno tiene como punto de partida oraciones simples con informaciones parciales que van aumentando poco a poco hasta constituir párrafos.

Este tipo de ejercicios es muy positivo porque fomenta la conciencia de que el sistema de la lengua ofrece una gran variedad de posibilidades a quien lo usa. Cada alumno o grupo de alumnos va a ofrecer soluciones diferentes al ejercicio por lo que la puesta en común resulta muy útil. A partir de ella podemos profundizar en ciertas explicaciones y aclarar dudas, así como corregir errores.

Ejercicio 3: Con la información que sigue, y la que tú quieras añadir, escribe dos noticias de tres párrafos cada una.

1. *Desaparecen tres Velázquez del Museo del Prado.*
 2. *La alarma del Museo del Prado no funcionó.*
 3. *La policía sospecha de una banda internacional y tiene algunas pistas.*
1. *Fue detenido en España el mayor traficante de drogas de EEUU.*
 2. *Policías de varios países buscaban al traficante desde hacía varios años.*
 3. *La novia del traficante lo traicionó.*

g). Secuenciar

Consiste en disponer de forma consecutiva una serie de acciones que completan un proceso. Organizar las ideas, seguir un orden lógico es muy importante a la hora de redactar y no podemos dar por hecho el que los alumnos tengan adquirida esta habilidad en su propia lengua. Hay que trabajarla. En este tipo de actividad proponemos a los alumnos la secuenciación de la noticia.

Ejercicio: Aquí tienes una serie de marcadores textuales de orden y tiempo. Usa los que consideres más apropiados, y otras informaciones que te parezcan pertinentes, para contar lo que ocurrió en Algeciras

Primero- después (de)- a continuación- más tarde- en ese momento- mientras- en cuanto- acto seguido- poco después- por el momento- seguidamente- luego

Juan se compró una barrita de chocolate. Se dirigió a su trabajo. A la hora del café abrió la barrita de chocolate. La mordió. Se dio cuenta de que había algo extraño. Fue al médico. El médico confirmó que era un dedo. Juan sufrió un ataque de nervios. Fue a la policía. La policía no ha dado el nombre de la marca de chocolate.

h). Corregir errores

En los textos escritos los errores no son fugitivos como en el lenguaje hablado, permanecen en el papel y son visibles, por eso se hace más necesario corregirlos. La práctica de confrontar a los alumnos con sus propios errores les ayuda a verlos como algo normal dentro del proceso de aprendizaje. Además, este proceso se verá estimulado por la interacción y el diálogo ya que es conveniente realizar esta parte del proceso de escritura en grupo. Los alumnos se convierten así en participantes de su propio aprendizaje.

Para atender sus verdaderas dificultades, les daremos a corregir textos elaborados a partir de sus propios errores y procederíamos de la siguiente manera:

- Lectura y diagnóstico de los errores (en grupo)
- Distintas propuestas de corrección (en grupo)
- Redacción de una nueva versión (individual)

En otra variante de este ejercicio, y para sensibilizar a los alumnos sobre el hecho de que existen errores más importantes que otros, podríamos darles un texto ya corregido con la siguiente propuesta de trabajo:

- Clasificar los errores en más y menos importantes.
- Señalar los errores que hubiesen podido corregir solos y aquellos que no.
- Anotar las estructuras y el léxico que les haya planteado dudas.

B. Actividades de desarrollo de la composición escrita

Después de haber realizado diversas actividades en las que el alumno se ha ido familiarizando con la estructura de un texto periodístico, y otras con las que ha asimilado algunos de los conocimientos lingüísticos necesarios para traducir sus ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito coherente, ha llegado el momento de la producción. Ahora les toca a ellos elaborar algunas de las noticias que compondrán ese periódico o noticiario televisado que tendrán que elaborar como tarea final.

a). Reconstruir

Una de las actividades que podemos proponer es que reconstruyan una noticia a partir del titular y la entradilla y que luego la comparen con la original, o que inventen totalmente la noticia.

En cualquiera de los dos casos, en esta etapa creativa, hay que proponer técnicas y recursos que ayuden a desarrollar las ideas. Como afirma Cassany,(1996: 32) los alumnos tendrán que:

- Buscar ideas mediante el torbellino de ideas, la ya citada estrella periodística o la escritura automática.
- Organizar esas ideas a través de ideogramas, mapas mentales o esquemas.
- Redactar teniendo en cuenta la importancia de la variedad en el tipo de frase y las reglas de economía y claridad.

Ejercicio: El mismo día en que apareció en el periódico la curiosa noticia que has leído, también se publicaron otras, no menos curiosas, bajo los titulares que tienes a continuación. Intenta completarlos y después escoge uno para escribir la noticia o, si lo prefieres, elabora tu propia noticia de principio a fin.

1. *Tres policías lesionados tras intentar ...*
2. *Los restaurantes de Hong Kong se plantean ...*
3. *Condenado un cartero a 9 meses de cárcel ...*
4. *Un hombre de 107 años ...*

- a. multar a los clientes que dejen comida en el plato.
- b. por quedarse 34.000 cartas.
- c. poner una multa a un hombre de 150 Kg.
- d. atribuye su longevidad a la falta de sexo.

b). Transformar

El sistema de la lengua ofrece a quien escribe muchas posibilidades y diferentes registros lingüísticos. Los alumnos tienen que ser conscientes de ello y por eso, en un nivel avanzado, es conveniente presentar actividades en las que manejen esos registros.

Las actividades propuestas a continuación se deberían realizar en grupo pequeño, tres o cuatro personas, para después hacer una puesta común y comparar las ideas y creaciones de cada grupo.

Ejercicio: Lo que has leído es un artículo periodístico, pero el mismo hecho podría ser contado de diversas formas. Lee a continuación como un adolescente, vecino de la víctima, le cuenta lo que pasó a un compañero de instituto.

“Es que es demasiaio, tío. Ya no puedes ni papear una chocolatina, chaval. El otro día mi vecino fue al supermercao de la esquina y pilló una barra de esas de chocolate ¿sabes?, de las que tienen mazo de cosas, para jalársela a la hora del desayuno. Bueno, pues al chorvo casi le da un telele porque al primer mordisco que le dio, ¡menudo flash! encontró el dedo de un pringao. El chaval alucinó. Imagínate, encontrarte el dedo de un fiambre, con uña y todo. ¡Es que flipas, tío!”

1. ¿Cómo te imaginas que contaría el mismo hecho una anciana de 80 años a su hija?
2. Transforma el texto periodístico que has leído en una tira cómica para una revista humorística. Tú mismo puedes realizar los dibujos o, si lo prefieres, recortarlos de alguna revista del mismo género.
3. Lee estas frases de 3 diálogos mezclados: Juan con el médico, dos vecinas de Algeciras y el jefe de policía con los periodistas. Sepáralos y escribe los diálogos completos como tú los imaginas.

¿A qué no sabes lo que le ha pasado Juan? _ Siento decirle que se trata de... _ Cuenta, cuenta. _ ¡No me digas! _ Permítame que lo examine con atención. _ Pero, ¿qué dices? _ Encontré esto en una barrita de chocolate y me gustaría saber qué es. _ Por favor, ¿qué información nos puede facilitar sobre el producto en que se encontró el dedo. _ ¡No se dónde vamos a ir a parar! _ Lo siento, pero no vamos a comunicar la marca del chocolate.

c). Rellenar un impreso

A lo largo de la vida todos tenemos que rellenar infinidad de impresos de todo tipo. Los datos que normalmente se piden no difieren mucho de uno a otro, pero es necesario estar familiarizados con los términos. Por eso, y porque hacer de los alumnos más jóve-

nes ciudadanos conscientes de sus derechos forma también parte de una formación más amplia que como educadores nos corresponde, presentamos a continuación una actividad que consiste en reflexionar sobre los derechos del consumidor y rellenar un impreso de queja cuando éstos no son respetados.

Ejercicio 1: En grupos contesta a estas preguntas y luego compara las respuestas con el resto de la clase. ¿Qué te sugiere la palabra consumidor? ¿Has presentado alguna vez una queja en una oficina del consumidor? ¿Por qué? Denunciar los abusos, ¿te parece un derecho o un deber?

Ejercicio 2: Juan ha decidido poner una queja en la oficina de Información al Consumidor. Ayúdale a completarlo.


EXCMO. AYUNTAMIENTO DE ALGECIRAS


**Oficina Municipal de
Información al consumidor**
Avenida Fuerzas Armadas, 34
Tfno. 956 66 18 21 Fax: 956 66 21 81

HOJA DE RECLAMACIÓN / DENUNCIA

1.-IDENTIFICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO RECLAMADO

Dia de los hechos	Hora	Empresa reclamada	
Dirección		Población	Código Postal
Actividad	CIF/DNI		Teléfono

2.-IDENTIFICACIÓN DEL RECLAMANTE

Nombre y Apellidos	DNI		
Dirección		Población	Código Postal
Nacionalidad	Teléfono	Correo electrónico	

3.-HECHOS Y CIRCUNSTANCIAS DE LA RECLAMACIÓN

4.-PRETENSIÓN DEL RECLAMANTE

5.-DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN (Facturas, Albaranes, Tickets, Documentos de garantía, Folletos publicitarios

a) _____ b) _____

a) _____ Otros _____

FIRMADO: EL/LA RECLAMANTE

Bibliografía

- BERTOCCHINI, P., Costanzo, E. 1987. *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*. Paris, Hachette.
- CASSANY, Daniel. 1996. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Paidós
- ___ 1988. *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós
- ___ 1996. *Reparar la escritura*. Barcelona, Graó
- DÍAZ-CORRALEJO, J. 1996 “Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos” *Didáctica* 8. pp. 87-103. Universidad Complutense de Madrid
- DÍAZ, L., Aymerich, M. *La destreza escrita*. 2003. Madrid, Edelsa
- HARMER, J. 2001. *The practice of English Language teaching*. Essex, Longman
- HOMSTAND, T., Thorton, H. 1996. “Using Writing-to-learn activities in the Foreign Language Classroom” Bridwell-Bowles, L., Littlefield, H. *The Center for Interdisciplinary Studies of Writing. Technical Report Series*. Nº 14. Minneapolis, University of Minnesota
- LOMAS, C. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona. Paidós
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser. *La destreza escrita en el aula de E/LE*.
<http://www.marcoele.com/num/1/manosalaetra.php>
- MORENO, C. 1998. “A escribir se aprende escribiendo”. *Carabela* 46, pp.71-101. Madrid SGEL
- ROCHE, A., Guiguet, A., Voltz, N. 1995. *L’atelier d’écriture*. Paris, Bordas

CONFERENCIA

Escribir o no escribir en clase: sublime decisión. Reflexiones sobre la dificultad y el placer de la escritura

Concha Moreno

1. Introducción

Al recibir la invitación para participar en este décimo quinto seminario dedicado a la escritura, me planteé las mismas preguntas que deben hacerse quienes se enfrentan a la hoja en blanco:

- Tengo el tema: pero ¿qué puedo decir que no hayan dicho mis colegas o que no haya recogido la amplia bibliografía al respecto?¹⁵ ¿Puedo despertar el interés de mi audiencia o de mis lectores?

- Conozco las razones por las que me pongo a escribir: compartir parte de mi experiencia y mis reflexiones con los destinatarios y destinatarias de este texto y devolver así, de alguna manera, lo que he aprendido en mis clases a lo largo de tantos años; pero a esos docentes o futuros docentes de español, ¿les servirán para las suyas?

- Conozco –o eso espero– el código, las estrategias..., soy lo que Cassany llamaría una escritora competente, pero ¿eso hace que me sienta más segura? ¿Hace que pueda saltarme los pasos del proceso clásico de escritura?

A las primeras preguntas –podré decir algo de interés– me contesté que era muy difícil y que tendría que acudir a lo que sostienen Beaugrande y Dressler (1997:258), es decir que hay que seleccionar:

(...) lo que vale la pena exponer acerca de un tema cualquiera, y para eso hay que considerar cuál es el grado de informatividad de las potenciales contribuciones. Desde este punto de vista, los aspectos más informativos de un tema, es decir, los más aptos para recibir un desarrollo que pueda interesar a los receptores, son aquellos que incluyen PROBLEMAS y VARIABLES (...). En otras palabras, los formalizados a la manera de las máximas griceanas: «Del tema que vaya a exponer, explote aquellos aspectos que considere problemáticos o modificables». Por eso me decidí por algo problemático: escribir o no escribir en clase.

¹⁵ Consultar el artículo de Clara Urbano Lira titulado «El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE», disponible en <http://www.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml>

También me ayudó releer mis intervenciones en este mismo Seminario hace cinco años, cuando hablábamos del componente lúdico en la enseñanza, y yo defendía la mirada divergente sobre la realidad. En cualquier caso, me planteé un reto y solo ustedes podrán decir si lo he superado.

La segunda pregunta –les será a ustedes de utilidad- implicaba una respuesta que solo sería válida cargada de humildad. Es cierto que la experiencia es un grado y, después de tantos años, yo tengo mucha; pero el alumnado de ahora ¿no es diferente al de entonces? El profesorado de ahora ¿no tienen a su disposición recursos que yo he manejado mucho más tarde? Todo ello me llenó de angustia, que he superado a medias pensando que su benevolencia y mi buena fe, juntas, quizá logran que lo que les propongo les sea de utilidad.

La respuesta al bloque de las terceras preguntas –saltarme o no saltarme los pasos del proceso- fue un ‘no’ rotundo. Tendré que seguirlos como una alumna aplicada.

2. Generar ideas a partir del título

Acabo de volver a leer el título de este monólogo y me digo que sí, que optar por escribir en clase es una sublime decisión –como la de aquella Florita que se lanzó a trabajar cuando nada ni nadie creían que pudiera hacerlo, en la comedia del siglo XIX de Miguel Mihura del mismo título- porque todos somos conscientes de que tenemos mucho que hacer y poco tiempo para ello. Por otra parte, y como decía en una publicación antigua¹⁶, los docentes cometemos a menudo el error de dar por supuesto que los alumnos han aprendido a escribir en su LM y que por eso basta con decirles «para el lunes una redacción sobre las vacaciones». Sería más sensato entrenarlos para que lo hagan y eso solo se puede hacer en clase. Tanto si nuestro alumnado forma parte del grupo de escritores competentes, como si pertenece al de los bloqueados, el famoso miedo a la hoja en blanco existe; existe así mismo la necesidad de contestar a esas terribles preguntas: ¿Qué digo? ¿Cómo lo digo? ¿Se entenderá? ¿Estará bien así? ¿Les gustará a quienes lo lean?

Para generar ideas, a mí me habría resultado más cómodo quedar con un grupo de colegas y, con papel y lápiz a mano, ponernos a «hacerlas llover», contrastarlas, seleccionar las mejores o más adecuadas a los casos concretos, redactarlas y traerlas a este foro. Pero no, yo estaba sola con mi ordenador, mis conocimientos previos, mi biblioteca y mis buenos deseos. ¿No es el caso en el que se encuentran nuestros estudiantes cuando tienen que escribir en casa?

Aplicando ese dicho de que ven más cuatro ojos que dos, soy partidaria de la escritura en clase, en pequeños grupos, aunque me doy cuenta de sus inconvenientes, a saber:

- Hay que dedicarle un tiempo que, dada la carga horaria de los centros, debería destinarse a otras destrezas o contenidos.
- En realidad, al trabajo colaborativo no suele atribuírsele ventajas en el proceso de aprendizaje.
- Este tipo de trabajo desestabiliza la organización o la mentalidad jerárquica de muchos centros y de muchos docentes
- Los grupos no funcionan porque siempre intervienen los mismos; no se usa la lengua meta, se distraen y hablan de otras cosas...

¹⁶«A escribir se aprende escribiendo», en *Carabela*, nº 46, págs. 75 – 101. SGEL. Madrid. (En colaboración). ISBN: 84-7143-785-6.

- Y si les preguntara a ustedes, me darían otros argumentos en contra y sin duda tendrían razón. En este sentido recomiendo la lectura de los trabajos de Anna Camps (1994)¹⁷.

Pero veamos si puedo convencerles de que esta actividad puede dar buenos resultados.

3. Reflexión sobre uno/a mismo/a como escritor/a

Empezaríamos por pedir a los miembros de la clase que rellenaran esta ficha o una equivalente, adaptada, como siempre, al grupo concreto. Con ella obtendríamos una información muy interesante: las razones por las que se escribe, qué se escribe y por qué no se hace.

DATOS DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA

Ficha de reflexión personal sobre la escritura

Nombre y apellido(s): _____

1. Lengua(s) materna(s): _____

2 Otras lenguas: _____

3. Nivel de partida: _____

4. Escribo:

- a. para comunicarme con mis amigos
- b. porque lo necesito en la vida diaria
- c. porque lo necesito en mi trabajo
- d. para aprender
- e. porque me gusta
- f. para llevar un diario
- g. para recordar cosas
- Otros: _____

5. No escribo:

- a. porque me cuesta trabajo
- b. porque no tengo costumbre
- c. porque no le veo la utilidad
- e. porque supone mucho esfuerzo
- f. porque necesitaría más instrucciones
- Otros: _____

**COMPARE SU FICHA CON LAS DEL RESTO DE LA CLASE
Y COMENTEN LOS RESULTADOS**

¹⁷ Camps, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

4. Relaciones entre las diferentes destreza y habilidades

Después nos plantearíamos las relaciones que existen entre:

Escribir y pensar

Si como dice **Giroux (1990)**, *aprender a escribir es aprender a pensar*, la escritura es un proceso laborioso en el que están implicadas actividades cognitivas complejas: generación de ideas, ordenación de las mismas, esquemas previos, «traducción» de los datos, relecturas y ajustes: búsqueda de sinónimos, eliminación de repeticiones, reescrituras, etc. Producirlo requiere tres etapas, ya admitidas de manera general, que son la planificación, la textualización y la revisión. Cada una de ellas incluye a su vez: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, la presentación y la estilística.

Este proceso debería aprenderse en la LM a lo largo de las distintas etapas educativas y consolidarse y ampliarse durante los estudios de nivel superior; esto, claro está, en una cultura altamente alfabetizada y en este ámbito nos movemos.

Por otra parte, se debería aprender a escribir dentro de cada área específica de estudio. Pero nos vamos a centrar en la escritura dentro de la enseñanza de ELE/L2. En este campo, repito, la escritura es una reescritura de ideas ya existentes. Esto significa que los alumnos y alumnas de una lengua extranjera llegan al nivel inicial de español con ideas, saben pensar, pero lo hacen –o deberían hacerlo– en su idioma. Se trataría, pues, de «sustituir» los esquemas, el vocabulario de la LM por los del español. A este aparente sencillo trabajo de sustitución habría que añadirle la forma en que cada persona elabora y plasma por escrito esas ideas, dentro de un discurso heredado en términos de la teoría de la intertextualidad¹⁸.

Pero, en realidad, no es tan sencilla esta sustitución. Además, no hay que suponer que nuestro alumnado ha aprendido a expresarse por escrito en su LM. Sin embargo, las actividades habituales de expresión escrita en LE suelen dar por supuesto que los aprendientes tienen interiorizado el proceso, reconocen la diferente tipología textual y presuponen que quieren escribir más allá de la función *registrativa*, es decir para recordar puntos gramaticales o de vocabulario; para tomar nota de informaciones orales que después deben elaborarse, etc.; o de la función *epistémica* para desarrollar el conocimiento gramatical; resumir un texto, redactar una carta, etc.¹⁹

Para ver hasta qué punto puede ser cierta la afirmación de Giroux, observemos este dibujo del inefable Quino:

¹⁸Una sencilla definición de la misma podría ser la relación de co-presencia que un texto mantiene con otro. Al leer un texto, este nos hace evocar otro u otros ya conocidos.



En él aparece representada la adaptación de la escritura al pensamiento ¿O es más bien el pensamiento el que se modifica a medida que la persona va escribiendo? Lo que vemos es que los sentimientos afloran de forma diferente según se van plasmando por escrito. ¿Cómo podemos interpretar este hecho? ¿Podríamos decir que la escritura cumple una función catártica a la vez que ayuda a pensar, en el sentido de que favorece el cuestionamiento y el compromiso con nuestras palabras?

¹⁹ Cassany, D. (1998). «Los procesos de escritura en el aula de ELE» en Carabela 54: La expresión escrita en el aula de ELE. SGEL. Madrid. Págs.5-22.

¿Somos más nosotras cuando hablamos o cuando escribimos? Cuando hemos escrito lo que nos angustia, ¿nos resulta más fácil aceptarlo? En la tira cómica, o trágica, Quiño nos dice que si lo pensamos bien –y parece que escribir lo permite– pasaríamos a la acción porque la realidad de lo que sentimos queda plasmada de manera prístina ante nuestros ojos.

En cualquier caso, estoy segura de que, si pudiéramos establecer un debate a propósito de la afirmación de Giroux, llegaríamos a la conclusión de que no debe entenderse en sentido literal, pues quien no sabe escribir no está imposibilitado para pensar, ¡faltaría más! Y ahí están las culturas de tradición oral para demostrarlo. Pero procedemos de una larga tradición de papel y lápiz y, si no, pensemos en cómo cambia un trabajo académico en el momento de hacer el índice, por ejemplo. Nos damos cuenta de que había contenidos que no estaban bien ordenados o que estarían mejor en otro apartado.

Quizá lo que se quería decir es que escribir ayuda a organizar el pensamiento. Ello no significa que las demás destrezas no sean importantes o no sirvan para lo mismo. Pero lo hacen de otra manera.

Escuchar y leer nos obligan a incorporar al otro, sus ideas y pensamientos, a los nuestros. Por eso a veces nos quejamos de que no nos escuchan, porque la otra persona no ha prestado atención a lo que hemos dicho que, en realidad, es lo mismo que está diciendo ella. Con la lectura pasa algo similar: incorporamos parte de lo leído a la casilla X de nuestro cerebro, con lo cual todo lo que allí había debe recolocarse.

En este momento me gustaría recordar algo muy conocido: no hay buenos escritores sin buenos lectores. Ni buenos escritores a los que la inspiración no encuentre trabajando. Por esta razón me interesó mucho el artículo aparecido en *El País* en 2005 en el que se habla de «Las edades de la lectura», disponible en http://www.elpais.com/articulo/semana/Libros/infancia/mestiza/elpeputec/20051210elpbbase_1/Tes

Se dan una serie de pautas sobre los libros que interesarán más según la edad de lectores y lectoras. ¿No podríamos aplicar esos mismos principios a los temas de la escritura? Lo que quiero decir es que estando de acuerdo como estamos en la necesidad de dar modelos, si usamos como lectura aquello que atrae, bien podríamos, una vez leídos esos textos, pedir que se escriba algo similar. Incluso, tras leer varios textos, crear uno nuevo mezclando los personajes: ¿se imaginan una Caperucita montada en un caballo y con armadura que lucha para salvar al príncipe durmiente? Resumo aquí «Las edades de la lectura» a partir de 6 años.

De 6 a 8 años. *Historias de animales domésticos que hablan, cuentos maravillosos, máquinas personificadas, ambiente familiar y humor. Evitar reflexiones que el niño no pueda entender; la crueldad, el terror y el sentimentalismo. Estilo directo, diálogos frecuentes y desenlace rápido y feliz. No muy largos, comprensibles y convincentes. Impregnados de alegría y buen humor. Y atractivos visualmente.*

De 9 a 11 años. *Personajes con problemas como los suyos y las aventuras de pandillas en las que se proyecta. Misterio, cuentos fantásticos y clásicos; pueblos lejanos, humor, inventos o ciencia. Hay que evitar moralejas. Debe haber acción, ambiente y caracteres vigorosos y dinámicos. No deben dejar en el niño dudas irresolubles. Ilustraciones acordes al texto.*

A partir de los 11 años. Se inicia el desarrollo de la conciencia social. Argumentos con problemas humanos y/o lecturas intimistas con acción y aventura.

Desde los 14 años. Se perfilan los itinerarios individuales de lectura que el joven jalona de aquellos libros que le permitan reafirmar su personalidad. El adolescente necesita modelos, espejos, en los que reflejarse. En la narrativa buscará soluciones a sus conflictos y respuestas a sus anhelos e interrogantes. Los temas problemáticos (drogas, paro, sexo, delincuencia) son un tabú para su entorno familiar y por eso bucea en busca de novelas que traten estas situaciones.

De Kepa Osoro para la Fundación Sánchez-Ruipérez.

Atendiendo a esta clasificación, ¿para qué edad considerarían apropiado este cuento, incluido en la colección *En busca de los Objetivos del Milenio*²⁰ y que procede de la tradición oral, pero que no será el mismo si nos lo leen, si nos lo cuentan, si lo leemos en solitario o si lo leemos en pequeños grupos? ¿Podría servir como modelo a nuestro alumnado para escribir otro si llamamos su atención sobre las características y los objetivos de este tipo de textos? Recordemos brevemente que una definición de texto podría ser «conjunto de oraciones que constituyen una unidad comunicativa dotada de autonomía y coherencia», en la cual cabe lo oral y lo escrito.

Un cuento diminuto que viene de África



En el principio de los tiempos, el cielo estaba tan cerca de la Tierra que la gente no tenía más que levantar la mano para tocarlo. En aquel entonces, el cielo protegía a los seres humanos y a los animales de los vientos fríos y del calor, dándoles cobijo. La gente contaba siempre con la protección del cielo y era muy feliz.

²⁰ Colectivo Yedra (2007): *En busca de los Objetivos del Milenio. Un cuento, juegos y actividades para lograr la enseñanza primaria en igualdad y la autonomía de la mujer*. P. 62. Los Libros de la Catarata. Madrid.

Así estaban las cosas cuando el cielo, curioso por lo que hacían las criaturas humanas, fue acercándose, acercándose, acercándose... hasta llegar a fundirse con la Tierra. Tan cerca estaba que el aire se hacía irrespirable y las personas sentían que no podían moverse porque la piel transparente del cielo las rodeaba.

Así estaban las cosas, cuando dos mujeres se pusieron a moler el grano con uno de esos grandes morteros cuya mano es un bastón grueso y largo: las dos mujeres estaban en el patio de su casa y preparaban la comida para sus familias, así que comenzaron a moler el grano. Cada vez que alzaban las largas manos de sus morteros, éstas golpeaban la superficie del cielo, empujándolo y agujereándolo. Al cielo aquello no le hizo mucha gracia y fue alejándose, alejándose, alejándose... hasta subir allí arriba, donde está ahora. Por eso, el cielo tiene unos agujeros que la luna ha tenido que remendar para que no se cuecen los planetas y las estrellas. El cielo sigue protegiéndonos pero sabiendo que no puede bajar a la Tierra y pegarse a las personas.

Y así como os lo he contado, sucedió.

En esta misma línea se encuentran las actividades de explotación del cuento peruano titulado «La lluvia», recogido en la serie *Cuentos, cuentos, cuentos*²¹. Pongo aquí unos ejemplos, pero hay más y terminan con la propuesta de recoger en un informe el debate sostenido sobre la selva y la ciudad.

LA LLUVIA (Relato cashinahua)²²

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son limpidas y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales. Si la garza blanca no se fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían. Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y vuela a buscar alimentos. Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinahuas, pensamos que es verdad lo que nos dicen.

²¹Moreno García, C. (dir.) VV. AA. (2000): *Cuentos, cuentos, cuentos*. SGEL, Madrid

²²*Cashinahua*: una de las muchas tribus que viven en la selva amazónica de Perú (América del Sur).

ACTIVIDADES

1. Ya sabes cómo se explica la lluvia a los niños y niñas de la selva del Perú.

A) Vamos a intentar hacer lo mismo para explicar los siguientes fenómenos. Tienes que usar la información que te damos en la ficha:

MAR	Gran bañera	RÍO	Montaña graciosa
	<i>Hombre despistado</i>		<i>Chiste</i>
	<i>Grifo no cerrado</i>		<i>Morirse de risa</i>
Luna y estrellas	<i>Niña con miedo</i>	CIELO ROJO	<i>Mucho frío</i>
	<i>Necesidad de salir por la noche</i>		<i>Comprar calefacción</i>
	<i>Ayuda de los pájaros</i>		<i>30 grados</i>

B) Si la garza no sale, no hay lluvia y todo muere; Si la garza está mucho tiempo fuera, hay demasiada lluvia y también es malo. A veces el equilibrio entre la naturaleza y el ser humano parece que se rompe. Algunos pueblos también explican esto con cuentos parecidos al que has leído. Intenta hacer lo mismo. Te damos la explicación real. Intenta buscar tú la imaginaria:

Un huracán es...	
<i>Viento muy fuerte y temible que gira en grandes círculos y que va creciendo cada vez más en forma de torbellino.</i>	
Un terremoto es...	
<i>Movimiento grande de la tierra causado por fuerzas que actúan en el interior.</i>	
Una erupción de un volcán es...	
<i>Salida o emisión violenta de materias sólidas, líquidas o gaseosas que se produce por la abertura o grietas en la corteza terrestre.</i>	

¿No creen que para realizar estas actividades sería mejor trabajar en grupos?

Hablar y escribir. Es importante que los alumnos vean cómo se realiza el paso del texto oral al escrito y los diferentes niveles de pensamiento que se manifiestan en ambas actividades. Parece lógico pensar que primero se da la oralidad y después la escritura, sin embargo, en la actuación pedagógica, a veces se pide que se escriba lo que se piensa para permitir la organización de las ideas y poder así comunicarlas, argumentarlas y compartirlas con el resto del grupo.

Por ello, puede resultar útil tener presente un cuadro como este que podría adaptarse según edades, necesidades o nivel.

Diferencias entre la oralidad y la escritura

ORALIDAD	ESCRITURA
CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES	
<i>Canal</i>	<i>Canal</i>
Se comprende mediante el oído	Se utiliza la vista que tiene mayor capacidad de transmisión que el oído
<i>Comunicación espontánea</i>	<i>Comunicación elaborada</i>
Se puede rectificar, pero no eliminar lo dicho. El receptor debe comprender en el momento	Se puede corregir y deshacer. El lector puede escoger el momento, la velocidad, etc.
<i>Comunicación inmediata</i>	<i>Comunicación diferida</i>
En el tiempo y en el espacio	En el tiempo y en el espacio
<i>Comunicación efímera</i>	<i>Comunicación duradera</i>
Sólo se percibe mientras los sonidos están en el aire	Lo escrito adquiere valor social de testigo y registro de hechos
<i>Códigos no verbales</i>	<i>Códigos no verbales restringidos</i>
Se usa la gestualidad, el movimiento del cuerpo, se controla el espacio de la situación	Se restringen a la disposición del texto en el espacio y según el soporte
<i>Interacción durante la emisión</i>	<i>No interacción durante la composición</i>
Se pueden ver las reacciones del interlocutor y modificar el discurso (negociación de significados).	El emisor puede imaginar un lector ideal, no real.
ORALIDAD	ESCRITURA
CARACTERÍSTICAS CONCONTEXTUALES	
<i>Adecuación</i>	<i>Neutralizar variedades</i>
Marcar variedades dialectales, de registro, etc.	Uso más frecuente de la lengua estándar.
<i>Coherencia</i> Menor selección de información: digresiones, cambios de tema, repeticiones, etc. Estructura abierta Estructuras menos convencionales	<i>Mayor selección</i> de la información <i>Estructura cerrada</i> que responde a un esquema previo <i>Estructuras convencionales</i> propias del cada género
<i>Cohesión</i> <i>Con respecto a la gramática:</i> uso más frecuente de pausas y entonaciones con significado; de conjunciones copulativas y pronombres, etc. <i>Con respecto a lo paralingüístico:</i> muchos cambios de ritmo y velocidad; variedad de tonos, etc.	<i>Con respecto a la gramática:</i> uso de signos de puntuación, mayor frecuencia de conjunciones subordinantes y pronombres relativos, etc. <i>Con respecto a lo paralingüístico:</i> uso de la tipografía y recursos gráficos disponibles según soporte.
<i>Con respecto a lo no verbal:</i> miradas, movimientos corporales, etc. <i>Alta referencia a la realidad inmediata:</i> al contexto situacional.	<i>Con respecto a lo no verbal:</i> dibujos, diagramas, etc. <i>Alta referencia interna al texto:</i> al contexto lingüístico y poca al situacional.

<p>Gramática y léxico Estructuras simplificadas: oraciones coordinadas, yuxtapuestas, etc. Orden variable Léxico no marcado: poca variedad, uso de palabras genéricas, repeticiones etc.</p>	<p>Estructuras más complejas Orden más estable Léxico marcado, variedad, tendencia al uso de la sinonimia Eliminación de palabras sin valor</p>
--	---

Adaptado de Daniel Cassany (1987): Describir el escribir. Paidós Comunicación. Barcelona.

No obstante, he tenido grupos «silenciosos» que solo se animaban a hablar tras haber planificado sus intervenciones, es decir que entre ellos el proceso era inverso: primero escribían y luego hablaban. Yo tenía dos posibilidades: enfadarme y forzarlos a expresarse «espontáneamente» o permitirles esa planificación. Opté por la segunda posibilidad. Pasadas las semanas, se fueron sintiendo más seguros y se fueron animando a participar, –pero poco, la verdad. La lección que saqué de esas experiencias es que no todos necesitamos lo mismo ni de la misma manera. Lo sorprendente para mí en aquella época fue que se juntaran en la misma aula personas que quisieran lo mismo. Luego he pensado que, quizá, se dejaran llevar unos por otros, teniendo en cuenta que siempre es más cómodo no exponerse.

En cuanto a cómo hacer conscientes a los alumnos de esas diferencias, podríamos proponerles una primera actividad relacionada con los *chats*. Tienen la ventaja de contar con características de la oralidad y la escritura.

Pasos

- o Llevamos a clase varios ejemplos de chats grabados para su observación y comentario
- o Dividimos a la clase en grupos y les damos uno de los textos
- o Pedimos que lo lean, lo comenten y cuenten lo que han entendido: tienen que ponerse de acuerdo
- o Después, solicitamos que escriban un resumen siendo conscientes de lo que se debe eliminar y mantener; de lo que se debe reescribir, etc.
- o Por último, cada grupo pasa a los otros lo que ha escrito para ver si se entiende. Los lectores pedirán aclaraciones de los puntos oscuros.

Aquí tienen el ejemplo de un fragmento de *chat* real en el que participaban docentes de español. Mi propuesta para los colegas presentes sería reescribirlo para exponerlo en una conferencia.

CONCHA MORENO>>Imaginad ahora que trabajáis a partir de e-mails que os presten vuestros alumnos

G. A. F. T. >>eso es más complicado, al menos en mi caso

CONCHA MORENO>>y coláis uno vuestro bien escrito

G. A. F. T. >>vale lo entiendo

CONCHA MORENO>>los repartís a grupos diferentes, donde no estén las personas que los han traído

G. A. F. T. >>comparar y reescribir cada uno el suyo o el de un compañero

M. G. G. >>pero a lo mejor las muestras tienen errores, no?

CONCHA MORENO>>y les pedís que los reescriban pensando en... su novia, su padre, la directora...

CONCHA MORENO>>En esta fase no importan tanto los errores porque si esperamos a que no los cometan... no escribirán nunca

M. F. E. >>cierto!

CONCHA MORENO>>El que está bien escrito puede servir de modelo

M. G. G. >>a mi me da un poco de cosa darles a leer textos con errores...

B. I. C. >>pero los pueden corregir ellos

CONCHA MORENO>>Es que esos textos tb te sirven para la corrección colectiva

M. G. G. >>ah

Otro fragmento

CONCHA MORENO>>Estamos en clase? ¿Jugamos?

TODOS>>sí! Vale, claro, va, siii, bien

CONCHA MORENO>>Tenéis que escribir sobre este tema: “La libertad es el derecho a equivocarse”

E. V. L. >>creo que Pennac ha dicho algo sobre eso, o mucho

CONCHA MORENO>> ¡Qué silencio!

B. C. G. >>uy, uy, uy...

S. L. G. >>jijij

P. M. C. >>así a palo seco o nos das alguna muestra?

M. M. P. >>y ya?

G. G. M. >>se ve que tenemos miedo a la libertad...

B. C. G. >>o a equivocarnos...

G. G. M. >>por eso no decimos nada...

E. G. H. >>la libertad te permite elegir y aprender sobre las consecuencias de tus elecciones

A. M. N. >>q temita!

E. V. L. >>creo que la escritura más literaria tiene mucho de sentimientos y los sentimientos son parte de tu libertad

G. G. M >>como el error forma parte del aprendizaje, necesitamos ese derecho

B. F. V. >>pero y si tienes miedo a equivocarte, ¿entonces no tienes libertad?

CONCHA MORENO>>El tema es lo de menos, me interesan vuestras estrategias como personas que tienen q escribir

M. Á. M. LL. >>es el derecho a tomar decisiones aunque sean erróneas y aprender de los propios errores

P. M. C. >>y te además te exige respetar la libertad de tus compañeros

I. M. R. >>nos coartamos y no decimos lo que pensamos por miedo al error

G. G. M >>el error es un acto de libertad: desde niños todos quieren que hagamos las cosas correctas

A. M. N. >>la libertad es el derecho a equivocarse pero también el deber de corregir lo que hemos hecho mal

CONCHA MORENO>>CHICOOOOOOOOOOOOOOOOOS No me importa el tema

B. F. V. >>pues primero una tormenta de ideas, para ver que se me ocurre del tema

S. L. G. >>eso, primero pensar y apuntar lo que nos sugiere el tema

B. C. G. >>...sino el proceso para llegar hasta el producto final?

CONCHA MORENO>>Eso es, chicas

CONCHA MORENO>>Veamos. Uno se siente bloqueado ante el tema ¿qué hace?

M. M. P. >>eso, qué hace?

G. G. M. >>concentrarse

I. M. R. >>intenta pensar

S. G. F. >>o repensar la frase

E. G. H. >>se piensan los pros y los contras

E. V. L. >>pues contarse a sí mismo qué quiere escribir y dejar de bloquearse

C. V. R. >>ir poniendo ideas

B. C. G. >>en solitario? empieza escribir frases e ideas sueltas

G. G. M. >>mirar alrededor, por si lo que nos rodea nos proporciona pistas...

P. M. C. >>buscar sinónimos, antónimos, libertad, esclavitud, derecho, injusticia

S. L. G. >>lo mejor es que lo hagan en parejas o grupos

I. M. R. >>buscar en sus conocimientos

CONCHA MORENO>>Ojo no metamos a los alumnos, somos nosotros “LAS VÍCTIMAS”

¿Qué reflexiones les provocan estas intervenciones de personas nativas y, además, docentes? ¿Ven la relación que tienen estas conversaciones con lo que venimos exponiendo? ¿Encuentran interesante la idea de reescribir los *chats*? Dejo abiertos los comentarios puesto que una puesta en común excedería el tiempo que tengo asignado.

5. Otra sublime decisión: mandar o no mandar composiciones para casa

Siempre he defendido la necesidad de establecer pactos pedagógicos y tener en cuenta a las personas concretas que forman nuestro grupo. También me han oído hablar de «las reglas del juego de aprender». Vean un caso concreto y su resolución: estábamos en el segundo cuatrimestre de los cursos para extranjeros de la Universidad de Málaga. Yo tenía un grupo de 18 personas de lo que ahora sería un nivel A2. Habían estado en los mismos cursos durante el primer cuatrimestre como principiantes totales.

Al iniciar nuestra clase yo procedí a establecer «las reglas del juego de aprender» con los alumnos. Les ahorro los detalles. Llegados al punto de «escribir o no escribir», algunos dijeron: «Concha, por favor, no nos des composiciones para casa, estamos hartos». Pregunté si todos estaban de acuerdo, procedimos a una votación y todos estuvieron de acuerdo.

- Muy bien –acepté yo- pero voy a proponer en clase de vez en cuando algunas ideas para desarrollar en casa. No es obligatorio entregar nada y no subirá ni bajará la nota. Pero si alguien quiere hacerlo, yo lo comentaré con mucho gusto. ¿Os parece bien?

- Si no afecta a la nota, vale.

Un día hicimos algo en clase que pedía a gritos un desarrollo individual con tiempo para pensar. Solo una persona lo hizo. Yo lo leí, lo comenté muy aparatosamente con la voluntaria, dándole sugerencias de mejora.

Pasados unos días volví a hacer lo mismo. Esta vez fueron tres quienes entregaron algo escrito. Seguimos así hasta diez.

Otro día hicimos una revisión de nuestras reglas del juego de aprender. Pregunté:

- ¿Por qué habéis empezado a entregar trabajos escritos?

- Porque nos ha parecido que los que lo hacían estaban aprendiendo más –dijeron unos.

- Porque parece divertido eso de encontrar nuestros propios errores y no sólo ver lo que la profe corrige –dijeron otros.

- ¿Mantenemos esta regla como al principio? –pregunté.

Obviamente unos querían que influyera en la nota –los que escribían-otros, no –los que no escribían. Debate, votación: la dejamos como al principio porque lo importante era que estaban aprendiendo.

Creo que al final casi toda la clase entregaba trabajos escritos.

Reflexión a posteriori

- ¿Qué implica algo así?

- ¿Se puede aplicar a cualquier grupo?

- ¿Cómo influyó la madurez de cada persona?

- ¿Hubo manipulación por mi parte?

- ¿Fue una buena idea?

Parto del hecho de que no es lo mismo aprender la lengua en el país en el que se habla que fuera.

Cuando me arriesgué a poner en práctica aquel experimento, no tenía ninguna garantía de que funcionara. Los alumnos no eran muy mayores, rondaban los 18 años y algunos tenían una de esas maravillosas becas del gobierno sueco -no sé si las mantiene- que permite a los jóvenes pasar un año en el extranjero antes de buscar trabajo. El único requisito era/es aprobar los cursos. En mi clase podían aprobar sin escribir y tenían muchos contactos españoles con los que practicaban la lengua de la calle -como decían ellos.

No me parecían especialmente maduros, claro que habría que saber con quiénes los compararíamos. Eso sí, demostraron tener su puntito de competitividad al comprobar que quienes escribían o hacían ejercicios extra, mejoraban y supongo que los que no lo hacían no quisieron quedarse rezagados.

¡Claro que hubo manipulación por mi parte! Consistió en apuntar al deseo ¿natural? del ser humano de aprender y progresar en lo que hace. (Ya se sabe que los expertos en tiro recomiendan apuntar un poco más alto del blanco para acertar). ¿Quizá el truco está

en desenmarañar ese deseo que está ahí, envuelto en otras cosas que nos impiden descubrirlo tanto a los alumnos como a sus profesoras y profesores? ¿Quizá está en la profecía autorrealizable? Si creo que funciona, funcionará.

En cuanto a las notas y siguiendo con los experimentos, ¿por qué no probar a dar la nota máxima al principio de curso? El trabajo consistiría en mantenerla y para ello se establecerían con la clase las reglas del juego de aprender o las condiciones del pacto pedagógico. Esto también funciona, o por lo menos a mí me ha funcionado. En cualquier caso, si no se prueba, no se sabrá si ese moho asqueroso curará la gripe. (Que Flemming me perdone).

6. Última etapa: la corrección y la evaluación

Sé que se ha escrito ya mucho sobre esto. No obstante quisiera mencionar las tres propuestas recogidas en el libro *Hablar y escribir para aprender*²³ la **coevaluación** en la que el alumno participa junto con el docente, según pautas previamente establecidas en las que se distingan criterios de realización y de resultado. Esta fórmula permite comprobar si se transfieren los conocimientos trabajados en el aula. La **evaluación mutua** realizada entre iguales valora el grado de comprensión del texto, de la explicación dada, etc.; la posibilidad de extraer ideas bien articuladas, la presentación del texto, etc. Y la **autoevaluación** que presenta el inconveniente de que un estudiante pueda distanciarse de su texto. Lo que sí debe saber es por qué ha tomado las decisiones que ha tomado.

Para llevar a la práctica una forma diferente de corrección durante muchos años he practicado la siguiente fórmula:

A) Corregimos entre todos

- Los escritos se recogen y se pasan a otros grupos que completarán o subrayarán lo que nos les parezca correcto.
- Se devuelven a los autores y se comentan las sugerencias.
- Con la ayuda del docente se vuelven a escribir.

B) Trabajo final en solitario

- Usando como modelo el trabajo de clase, se pide que, en casa, cada persona escriba su composición personal usando los recursos de que disponga.

C) La corrección del docente realizarse según estas sugerencias:

- Corregir sólo lo que se pueda asimilar.
- Corregir mientras lo escrito esté fresco.
- Marcar las incorrecciones para que los alumnos corrijan.
- Dejar tiempo para que se puedan leer y comentar las correcciones.
- Usar la corrección como instrumento didáctico y no como obligación.
- Apuntar los errores que se repiten y comentarlos colectivamente.
- Animar a los alumnos y alumnas a llevar un cuaderno de clase en el que apunten sus errores más frecuentes en cada redacción. Al final del curso se observa el progreso con mucha claridad.

²³VV. AA. (1998): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Institut de Ciències de l'Educació. Síntesis. Madrid.

7. A modo de conclusión

¿Cómo hemos planteado la actividad de la escritura?: ¿como un complemento o como una actividad integradora? Hemos optado, creo yo, por la segunda posibilidad porque entendemos la enseñanza de la expresión escrita de forma que quien escribe sea consciente, se dé cuenta de los problemas planteados por la necesidad de comunicarse por escrito y que sea capaz de encontrarles las soluciones adecuadas.

Por otro lado, escribir en grupo ofrece las siguientes ventajas, entre otras:

- Se delega en los estudiantes la responsabilidad de resolver a su manera y por consenso la tarea encomendada.
- Cada miembro del grupo debe aportar algo necesario para la resolución del trabajo.
- La interacción se da entre iguales y eso fomenta un trabajo de tipo exploratorio (pensar en voz alta) en el que lo importante no es dar una respuesta correcta y cerrada sino que se planteen problemas y se sea capaz de buscar soluciones con sus conocimientos previos y los recursos de que se dispone.
- El trabajo en grupo permite ensayar, evaluar y corregir el producto final antes de ser entregado y «corregido».
- En un grupo más pequeño hay más oportunidades de intervenir, el miedo a expresarse libremente disminuye.
- Se ponen de relieve habilidades comunicativas y sociales para aceptar los condicionamientos del trabajo en equipo.
- El grupo se ayuda aportando comentarios, correcciones, explicaciones, así, a partir del conocimiento colectivo, cada uno extrae su conocimiento individual (aprendizaje significativo).

Pero para que esas ventajas se materialicen deberemos tener presente

La gestión de los grupos:

- Formar grupos con personas que tengan diferentes habilidades y estilos de aprendizaje.
- Asignar roles (tomar la iniciativa y responder a la iniciativa de otros), algo que, en principio, puede realizar el profesor; el mismo grupo puede distribuirse las funciones necesarias para llevar a cabo la actividad.

Sin olvidar las estrategias sociales:

- Pueden producirse fricciones porque no hay distancia social y las respuestas en estos casos suelen ser directas (ataque a la imagen).
- Esta forma directa de responder ayuda a la resolución del trabajo.
- Las consignas dadas previamente favorecerán el aprendizaje del respeto por las opiniones ajenas aunque no se compartan.

Así mismo, debemos tener presente cómo debe ser el trabajo propuesto a los grupos:

- Debe plantearse en forma de problema que implique la discusión, la argumentación y el acuerdo.
- Tratándose de un trabajo escrito, deben darse instrucciones claras que incluyan la posibilidad de elegir el tema, el motivo para escribir sobre él y los destinatarios, lo que implica a su vez el registro que se va a utilizar y los recursos lingüísticos adecuados
- Debe prestarse atención para que el planteamiento no signifique dar respuestas que

no lleven aparejadas la discusión, la argumentación, las explicaciones...

Ser conscientes de que la intervención del docente debe ocurrir cuando:

- Aparecen dificultades que puedan impedir la consecución de la actividad.
- Aparecen fricciones que el grupo no puede controlar.
- Se observa que se producen anomalías constantes: no se habla en la lengua meta; solo intervienen algunos; se han quedado sin ideas...
- Es necesario apoyar, ayudar a desarrollar las ideas surgidas de los participantes: esa intervención será significativa porque está situada en la zona de desarrollo próximo.

8. Para terminar: algunas propuestas

8.1. En el centenario de Frida

Este año se cumplen cien años del nacimiento de Frida Kahlo. Ese es un buen pretexto para llevarla a nuestra aula. Una frase suya decía: *Pies para que los quiero si tengo alas para volar*. Pongamos alas a nuestra imaginación y planteemos a nuestro grupo lo siguiente.

A) Fase de observación y escritura.

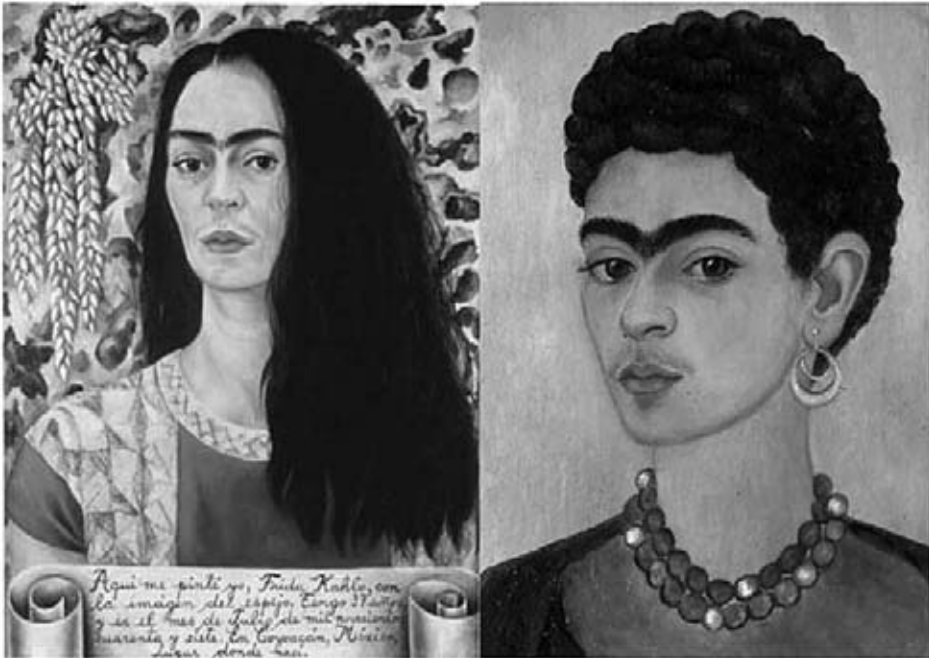
- Miremos estas fotos de Frida y fijémonos en lo que nos «dicen». Podemos escribir unas pocas líneas o todo un retrato psicológico. Empecemos por lo más sencillo.

B) Fase de lectura y comparación.

- Leamos estos textos que acompañan los autorretratos en la página de la que proceden. Se entienden sin grandes dificultades. Tras la lectura, comparémoslos con los que se han escrito previamente y señalemos las diferencias o comentemos lo que nos ha sorprendido de la información...

C) Fase de escritura final.

- Con las impresiones primeras y los comentarios surgidos de la comparación, podemos escribir un texto nuevo, que se apoyará en la imagen y en la imaginación, pero también en datos y detalles.
- Al final, leamos, expongamos, comentemos los nuevos escritos y felicitemos a sus autoras y autores por el esfuerzo realizado.



Autorretrato con pelo suelto, 1947. Oli/fibra dura 61 x 45 cm. Col. Privada. En aquest retrat veiem una Frida cansada, sense arreglar, molt diferent de la Frida que ens mostra normalment.¹

Self Portrait with Curly Hair 1934, at Richard York. Aquest i altres quadres amb el cabell curt els va pintar quan va estar sola a Nova York separada de Diego Rivera i era lliure per expressar els seus sentiments.

8.2. Del autorretrato a la foto personal

- Pidan a sus alumnos y alumnas que lleven a clase una foto que les guste por alguna razón, que signifique algo especial.
- Entreguen *post-its* para que cada uno escriba un comentario sobre su foto. Pueden ser muy sencillos, semejantes a los que acompañaban los retratos de Frida Kahlo.
- Ahora pegamos la foto en la pizarra. Todo el mundo se acerca; mira las fotos; se elige una distinta de la propia y se escribe otro comentario.
- Terminada esta fase, cada persona pega el comentario sobre su foto y sobre la otra que ha elegido. De este modo cada foto tendrá dos *post-its* pegados.
- Se puede hablar de lo que cada uno ha escrito; sobre lo que le ha sorprendido, etc.
- Para terminar, se escribe un nuevo texto con el comentario personal y el recibido por el compañero o compañera que eligió esa foto.



8.3. Desde una imagen a un texto

Empecé esta serie de propuestas con una pintora. Quiero terminar con un escritor para quien las imágenes siempre han sido fuente de inspiración como él mismo confiesa. Sin esperar que nuestras alumnas y alumnos se conviertan en el gran escritor, imitemos su idea: pidamos que partan de una imagen visual que les resulte interesante, impactante y, a partir de ella que procedan a generar ideas y a escribir como han aprendido a hacerlo con todos los ejercicios previos que hemos realizado con ellos.

P.A.: - ¿Cuál es en tu caso el punto de partida de un libro?

G.M.: - Una imagen visual. En otros escritores, creo, un libro nace de una idea, de un concepto. Yo siempre parto de una imagen.

(Plinio Apuleyo Mendoza. El olor de la Guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez).

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.



Retrato de Enrique Estrada, 1999.

COMUNICACIONES

El arte pictórico como recurso didáctico en la producción escrita

Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Profesora en la Universidad Estadual de Londrina (UEL)
Geane Maria Marques Branco Sanches
Profesora en el Centro Universitário Filadélfia (UniFil)

1. La expresión escrita

La escritura en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) es una herramienta de adquisición lingüística donde concurren juntas las habilidades de comprensión y producción orales así como la comprensión lectora. No se deben concebir las cuatro destrezas aisladas en un proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Lo ideal es entenderlas en un *continuum*, como elementos que se complementan hacia la competencia comunicativa en cualquier lengua.

A través de la producción escrita, se puede testar hipótesis, verificar las reales necesidades del alumnado, practicar y consolidar los contenidos estudiados en clase: lexical, semántico, morfológico, sintáctico y sociocultural. Por lo tanto, los textos escritos son indicadores auténticos que revelan el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante, evidenciando los conocimientos asimilados y sistematizados de la lengua extranjera (LE) meta, las dudas que necesitan de esclarecimientos y práctica para ser superadas y las informaciones o conocimientos que les faltan.

Como habilidad comunicativa, la escritura tiene siempre un propósito. Según Bello et al (1996: 46), es bueno que el alumno escriba con un propósito significativo y que su texto sea dirigido a un lector real, lo que va a valorarlo y darle su razón de ser. De esa manera, el texto escrito podrá desarrollarse con naturalidad, puesto que se puede crear actividades posibles de cautivar la atención y el ánimo, conduciendo a un proceso de aprendizaje agradable y funcional.

Según algunos autores, la enseñanza de la destreza escrita de modo comunicativo es inconcebible, puesto que para ellos escribir es un acto solitario y a veces solamente con fines personales (PASTOR, 1998: 105). Para nosotras, es posible enseñar la escrita comunicativamente, puesto que todo acto de lectura es dialógico y interactivo. Escribir es un acto solitario, pero el escritor siempre escribe un texto abierto a distintas posibilidades de lectura, posibilitando un intercambio de ideas entre el texto y el lector, permitiendo que el lector esté de acuerdo con las ideas presentadas o que las rechace.

El Método Comunicativo de enseñanza y aprendizaje pone énfasis en las cuatro destrezas que comprenden las actividades de hablar, oír, leer y escribir, desarrollándo-

las para alcanzar una comunicación eficaz. Los recursos utilizados corresponden a un intercambio de informaciones y estímulos variados como juegos, películas, músicas, dibujos y otros. Apuntamos aquí también las Artes, en especial la pintura, como medio didáctico para la clase de E/LE.

Según Moreno et al (1998: 79), para obtener buenos resultados en el desarrollo de la destreza escrita, hay que fornecer al aprendiz, instrucciones previas y modelos sobre el tema que se va a desarrollar; se debe tener como base un contexto y aclarar previamente la finalidad o la función por la que escribimos. Además de eso, partir de unas condiciones previas tales como motivación, estímulo de la creatividad y plantear actividades colectivas donde habrá un intercambio de ideas y ayuda mutua.

Arnal y Ruiz (1998: 45) llaman la atención para el hecho de que ni siempre lo que denominamos expresión escrita es comunicación escrita: “Para que exista comunicación escrita tenemos que *decir* por escrito algo a alguien con un objetivo. Necesitamos un receptor, que puede ser concreto o virtual o, incluso, podemos ser nosotros mismos”. Así que es importante que el escritor/aprendiz escriba no sólo para cumplir las exigencias del profesor y que él no tenga la figura del profesor como su único público o como único fin por lo que se escribe, por nota o mérito simplemente. El profesor tiene que presentar y esclarecer el objetivo de la actividad al escritor/aprendiz y concienciarle de la importancia de la producción escrita y el escritor/aprendiz tiene que escribir con vistas a practicar y consolidar sus conocimientos en esta destreza, sin finalidades numéricas. La escritura tiene que ser un placer, jamás un método de tortura.

2. El arte como medio didáctico

El hombre, desde la Pré Historia, ha buscado una manera de enseñar su vida, sus ideas, creencias, sentimientos, además de dejar mensajes y registrar sus hechos intentando perpetuarlos. Algunas maneras que se ha encontrado para hacerlo, las llamamos arte: el arte de los sonidos o de la música, de las esculturas, de las imágenes pictóricas, de la escritura, de la arquitectura y de todas las manualidades además de otros medios que la tecnología actual nos permite conocer. Uno puede decir que hoy día, el simple acto de vivir o sobrevivir ya es un arte donde se necesita la creatividad y la innovación en todo lo que se hace. La definición de la palabra arte abarca muchas acepciones, es decir, puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones.

Es posible afirmar que el arte, desde el principio de la humanidad, tuvo un objetivo didáctico, propendiendo a la enseñanza de creencias, de transmisión de conocimientos a pesar de exprimir también una cualidad estética. Corvalán (2003: 228) afirma que al conocer la historia del arte “(...) es imprescindible reflexionar sobre los distintos medios que el hombre ha utilizado para articular el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El arte fue una herramienta educativa en diversas etapas a lo largo de la historia de la humanidad. Según Hauser (1978: 188), el carácter didáctico es una característica del arte cristiano de la Edad Media., también confirmado por Corvalán (2003: 227) “(...) las imágenes adquirieron un papel protagonista dentro del proceso de enseñanza aprendiza-

je, que la Iglesia del momento impulsó. Las artes plásticas se intrumentalizaron con una finalidad pedagógica”.

Según Corvalán (2003: 232),

(...) a finales del siglo VI, el papa Gregorio el Grande, definía el papel de la imagen cristiana de una manera que resultó determinante para el mundo de lengua latina: “*Pictura est laicorum literatura (la imagen es la escritura de los iletrados)*”. Para el pontífice la imagen, se convertía así en medio de conocimiento, especialmente del conocimiento de las cosas de la fe, y por tanto en instrumento de enseñanza de la religión, afirmando así, el papel pedagógico de la imagen cristiana frente a las corrientes iconoclastas. Es posible verificar la equiparación que se hace del lenguaje verbal y del visual, como medios ambos de enseñanza.

Siguiendo por los caminos de la historia, Lambert (1981: 80) resalta que el arte en el siglo XX derribó muchas barreras, trajo nuevas ideas, técnicas y nuevos materiales. Además de eso, posibilitó nuevas formas de expresión en todas las artes. Segundo Lambert, la tecnología contribuyó para la amplitud del acceso al conocimiento ya obtenido por la humanidad y documentado en los siglos pasados así como al conocimiento de la actualidad que se apoya en el pasado pero es innovador y creativo.

La ciencia y la tecnología ofrecen nuevos caminos, y entendemos que la expresión o el arte de otras personas, hace parte integrante de nuestra vida, parte de todo lo que vemos o tocamos. Nuestra comprensión de lo que es construido, pintado y hecho en cualquier época hace parte de la comprensión que debemos tener de nosotros mismos. (LAMBERT, 1981: 80) (traducción nuestra).

Esta cita de Lambert puede llevar los alumnos a una discusión de opiniones en la clase de E/LE y después conducirlos a una producción escrita muy interesante, utilizando distintos tipos de texto como la narración de unos acontecimientos, la descripción de una realidad, la argumentación de unas ideas o la exposición de unos datos.

Otra manera interesante de trabajar la producción escrita relacionada a las artes, es visitar a los museos, proporcionando a los alumnos un ambiente adecuado a la observación y contemplación de la obra en exposición. A través de una visita a un museo, trabajada anteriormente por el profesor, se puede desarrollar la comprensión y la interpretación del trabajo artístico, utilizando todos los sentidos, puesto que lo nuevo aprendido en el momento se relaciona con lo que ya fue debatido en el aula y por lo tanto ya se sabe. Es una oportunidad para elegir tipos de textos según el tema e intención, como los textos informativos, persuasivos, literarios, humanísticos y científicos, divulgativos o coloquiales.

De esa manera, se puede usar el arte como medio y no como un objetivo en sí mismo. La educación por el Arte promueve el desarrollo cognitivo y sensorial de los niños y

adolescentes mejorando el nivel del aprendizaje en general, especialmente de la lectoescritura, que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura²⁴ llevando al espíritu crítico y al respeto por otros pueblos y culturas.

3. La pintura y el retrato de una cultura

El aprendizaje de una LE está íntimamente ligado a los conocimientos lingüísticos y socioculturales de la lengua objeto de estudio, por eso las clases de lengua también se convierten en clases de cultura y civilización. El profesor debe orientar el aprendizaje y compartir muestras de unidades culturales de la LE.

Las unidades culturales deben abarcar desde informaciones de referencia histórica, social, política, económica, geográfica y artística hasta conocimientos relacionados a la ideología, a las costumbres, tradiciones y creencias, además de informaciones de carácter pragmático, para que el estudiante no se encuentre en situaciones de choque cultural por no poseer conocimientos suficientes para evitar probables malentendidos.

Los elementos culturales, sumados a los lingüísticos, son fuentes de gran importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE. La lengua de un pueblo es su vehículo de comunicación y de identificación colectiva. Así pues, enseñar una lengua es enseñar la cultura de sus hablantes, su interpretación del mundo y de la situación de personas o cosas que les circundan, o sea, la manera como actúan, sienten y ven el mundo.

La relación entre destrezas lingüísticas y socioculturales en el contexto de la clase de E/LE, ayuda a promover y desarrollar una conciencia individual y colectiva sobre la cultura ajena, que además de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita combatir prejuicios y estereotipos además de estimular la reflexión sobre cuestiones lingüísticas y culturales, produciendo mayor rendimiento y provecho, tanto para el estudiante, como para el profesor.

La propuesta de utilizar la pintura como recurso didáctico es eficaz, puesto que ella es una herramienta útil y lúdica que estimula el aprendizaje de manera divertida y agradable. Al utilizar obras pictóricas de artistas españoles en clases de E/LE para aprendices brasileños, se puede trabajar de distintas maneras, enfocando: (1) las destrezas lingüísticas; (2) la información histórica y artística sobre la época y el movimiento artístico en lo cual se apoya la obra; (3) el género argumentativo y la toma de conciencia o reflexión, a través de obras de carácter político-social que refleja indignación ante injusticias; (4) ejemplificar e ilustrar la vida española, su historia y su gente, la gastronomía, los festejos populares, los monumentos o puntos turísticos y las costumbres a través de obras costumbristas, de bodegones, paisajismos y otros.

En este trabajo, se propone utilizar obras pictóricas como recurso didáctico para definir y caracterizar el universo español para que el estudiante tenga informaciones socioculturales a través de una manifestación artística producida por el propio nativo de la lengua estudiada, o sea, es una visión de España por su propia gente. Es una manera de evaluar las impresiones desde España de manera auténtica, diversificada y artística.

A continuación, se clasifican las obras por aspectos a ser analizados en clase por el profesor y el aprendiz:

²⁴Definición del diccionario de la Real Academia Española disponible en: www.rae.es. Consultado 08/08/2007

(1) identidad del pueblo – son obras que tienen como tema central aspectos que demuestran la identidad del pueblo español, por ejemplo: la religión, la monarquía, la música, la danza, las vestimentas, la corrida de toros. Obras: Cristo en casa de Marta y María de Velázquez, *Isabel de Valois* de Alonso Sánchez Coello, *La maja y los embozados* de Goya, *A los toros* de José Rodríguez Acosta, *Banderillas en el campo* de Goya;

(2) costumbres españolas – son obras que se refieren al ocio (lo que los españoles hacen para divertirse en el tiempo libre o tipo de juegos españoles), a la gastronomía y a la siesta, que son consideradas costumbres típicamente españolas. Obras: *El majo de la guitarra* y *La gallina ciega* de Goya, *Bodegón con jamón* de Ana María Martínez, *La siesta* de Joaquín Sorolla;

(3) festejos populares – son obras que presentan celebraciones españolas, socioculturalmente cargadas. Obras: *Entierro de la sardina* de Goya, *Baile gitano en una terraza de Granada* de Ignacio Zuloaga;

(4) nacionalidad y momentos históricos – obras que revelan espíritu nacionalista o que presentan acontecimientos históricos. Obras: *La pradera de San Isidro* de Goya, *Puerto de Sevilla en 1498* de Alonso Sánchez Coello, *3 de Mayo en Madrid* de Goya, *Era de machaqueo en la fábrica de Duro-Felguera* de José Uría y Uría;

(5) enlaces entre literatura y pintura – obras que posibilitan diálogos entre la literatura y la pintura, puesto que hay retratos de escritores españoles producidos por pintores españoles o personajes de la literatura española pintados por españoles. Obras: *Luis de Góngora por Velázquez*, *Cervantes* por Juan Jáuregui, *Benito Pérez Galdós* por Joaquín Sorolla, *Gustavo Adolfo Bécquer* por su hermano Valeriano, *La Celestina* por Picasso, *Don Quijote* por Picasso, *Don Quijote* por Salvador Dalí;

(6) monumentos históricos o puntos turísticos – son obras que retratan monumentos españoles que son considerados históricos y/o turísticos. *Catedral De Burgos* de Francisco Javier Parcerisa, *Sagrada Familia* de Tintina Bianchini, *El patio de Comares – La Alhambra* de Joaquín Sorolla.

Actividad 1

Partiendo de un tema elegido, a modo de ejemplo, citaremos como sugerencia una actividad para el aula de E/LE, donde se propone trabajar identificando semejanzas y diferencias entre la cultura hispánica y la brasileña, en busca de conocimiento de la cultura ajena. La actividad la nombramos *Genios de la pintura* (Sanches, 2002: 56). Las dos obras elegidas son: *Mujer Llorando* de Pablo Picasso (pintor español) y *Mulher Chorando* de Cândido Portinari (pintor brasileño).

- a) destrezas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora.
- b) objetivos: identificar aspectos culturales; expresar opiniones; justificar; argumentar y transmitir informaciones a través de un mural escrito.
- c) material: reproducciones en papel o Cd-rom de las dos obras.
- d) desarrollo: Presente las dos imágenes a los alumnos, sin decirles los nombres de los autores, tampoco de la obra. Divida los alumnos en dos grupos y cada grupo a su turno, hará preguntas al otro equipo a respecto de una de las pinturas. Preguntas sobre el autor, el nombre de la pintura, qué representa, por qué, qué nombre daría a esa obra, y

otras interrogaciones más. Los alumnos van a deducir las respuestas mirando a la imagen y un alumno de cada equipo va a anotar las respuestas de su grupo. A seguir, todos reciben un pequeño texto para relacionarlo con las dos pinturas. El texto presenta un resumen de cada cuadro, con datos sobre la fecha, autor, título y algo sobre el contexto. Los dos equipos, a través del texto y con la ayuda del profesor, identifican las respuestas correctas y cuál equipo obtuvo más aciertos. A continuación, el profesor les habla a respecto del contexto de las dos obras que poseen el mismo nombre, fueron hechas en fechas cercanas, son estudios para paneles representando la guerra y conocidos en todo el mundo, pero con grandes diferencias justificadas por el contexto cultural de cada pintor, a lo mejor, de Brasil y de España. La etapa siguiente consiste en pedirles a los dos grupos, que redacten un texto sobre las relaciones de las dos obras, estimando sus diferencias y semejanzas. El texto producido por los alumnos podrá ser expuesto en un panel mural juntamente con la reproducción de las pinturas, para que toda la escuela lea y conozca un poco más sobre el arte y la cultura de los dos pueblos.

Actividad 2

Esta es una sugerencia de actividad para el aula de E/LE, donde se propone trabajar identificando semejanzas y diferencias entre la cultura hispánica y la brasileña, en busca de conocimiento de la cultura extranjera. La actividad la nombramos *Cruzando culturas*. La obra elegida es: *El entierro de la sardina* (1814) de Goya.

- a) destrezas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora.
- b) objetivos: identificar y contrastar aspectos culturales, expresar opiniones, justificar, argumentar y transmitir informaciones a través de textos escritos y compilados por los estudiantes.
- c) material: reproducción en papel o en láminas de la obra.
- d) desarrollo: Presente la imagen a los alumnos, pregunte sobre la sensación o la emoción al ver la obra y cómo la nombrarían y pida para que justifiquen su punto de vista. Pregunte sobre cuál es la situación presentada, es decir, qué tipo de con texto o de celebración. A continuación, comente sobre el título y el autor de la obra y fornezca informaciones socioculturales sobre la obra. Pregunte si ellos conocen otras celebraciones españolas. En caso afirmativo, pídeles que comenten en clase. Como actividad complementaria, propóngales que hagan un texto escrito sobre las costumbres brasileñas, en específico sobre festejos y celebraciones para que se pueda contrastar las informaciones culturales entre la lengua materna (portugués) y la extranjera (español). A continuación, comparta las informaciones contenidas en los textos escritos por los alumnos y exponga los trabajos para que los alumnos de otros grupos puedan aprender y ampliar sus conocimientos acerca de la cultura española.

4. Conclusión

La producción escrita puede ser trabajada de manera agradable, útil y lúdica, para que los alumnos produzcan sus textos con motivación. Nuestra intención ha sido compartir

la experiencia en el aula de E/LE, que nos lleva a dar por cierto la eficacia de la pintura como recurso didáctico, puesto que es una herramienta que nos conduce al conocimiento de la cultura de un pueblo y estimula la reflexión. Al utilizar obras pictóricas de artistas españoles en clases de E/LE para aprendices brasileños, se puede trabajar la expresión escrita de distintas maneras, dirigiéndola a un lector real, lo que va a valorarla, darle su razón de ser y extender el conocimiento. Además de eso, hay que tener en cuenta nuestros alumnos y sus diferentes características y necesidades, puesto que ellos son el motivo de nuestro trabajo, y cabe a nosotros, profesores, usar la creatividad para adecuar cada actividad a cada grupo de alumnos.

Bibliografía

- ARNAL, C. y Ruiz, A., “Tipos de escrito: una lista interminable”, *Carabela*, 46, pp.43-60, Madrid, SGEL.
- BELLO, P. et al.,1996, *Didáctica de las segundas lenguas. estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. y DURÃO, A. B. A. B., 2001, “Lengua, Cultura y Enseñanza de ELE”, *20 años de APEERJ. El español: un idioma universal*, Rio de Janeiro, APEERJ, pp. 43-53.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Brasília.
- CORVALÁN, L. M., Llamas, G. R., 2003, “El arte de enseñar a través del arte: el valor didáctico de las imágenes románicas”, *Educatio*, 20, pp.227-244.
- DONIS, D. A., 2003, *Sintaxe da linguagem visual*, São Paulo, Martins Fontes.
- DURÃO, A. B. A. B., 1999, “A importância da explicitação de matices culturais particulares no ensino de língua estrangeira”, *Signum*, 2: 139-154.
- FERRARA, L. D., 2001, *Leitura sem palavras*, São Paulo, Ática.
- FERREIRA, C. C. y SANCHES, G. M. M. B., 2006, “Imágenes pictóricas en la enseñanza de E/LE”, *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, pp 188-195.
- HAUSER, A., 1972, *História social da literatura e da arte*. 2. ed em português, tradutor: Geenen, Walter, São Paulo, Mestre Jou.
- LAMBERT, R., 1981, *A arte do século XX*, tradução de Álvaro Cabral, São Paulo, Zahar.
- LARROSA, J. y N. P. Lara (orgs.), 1998, *Imagens do outro*, Rio de Janeiro, Vozes.
- LIDDICOAT, A. J., 2000, “Everyday speech as culture implications for language teaching”, en: A. J. Liddicoat y C. Crozet (eds.), *Teaching languages, teaching cultures*, Australia, Applied Linguistics Association of Australia, pp. 51-63.
- MARTÍNEZ-VIDAL, E., 1993, “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua”, *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp.79-87.
- MIQUEL LÓPEZ, L., 2004, “La subcompetencia sociocultural”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 511-531.

_____, 1999, “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, 45: 27-46.

MORENO, C. et. al., 1998, “A escribir se aprende escribiendo”, *Carabela*, 46, pp.75-101, Madrid, SGEL.

NEIVA Jr, E., 1986, *A imagem*, São Paulo, Ática.

PASTOR, M. S., 1998, “La escritura como destreza creativa”, *Carabela*, 46, pp.103-118, Madrid, SGEL.

QUADRADO, C. Y. Díaz y M. Martín, 1999, *Las imágenes en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.

SANCHES, Geane Maria Marques Branco, 2002, *Atividades lúdicas no processo de ensino/ aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Monografía de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira, Londrina, Universidade Estadual de Londrina.

SCHEU LOTTGEN, D., 1996, “La integración de aspectos culturales en la enseñanza de una lengua Extranjera”, *RESLA*, 11: 213-224.

VILLAFANE, J. y N. MÍNGUEZ, 2002. *Principios de Teoría General de la imagen*, Madrid, Pirámide.

Páginas en Internet

Mujer llorando (1937), Picasso, disponible en: http://www.salem.k12.oh.us/Neapolitanweb/Pablo%20Picasso/Pictures/mujer_llorando_picasso.jpeg consultado el 05/08/2007.

Mulher chorando (1944), Portinari, disponible en: <http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/Image48.gif> consultado el 05/08/2007.

Entierro de la sardina (1814), Goya, disponible en: http://www.culturageneral.net/pintura/cuadros/jpg/el_entierro_de_la_sardina.jpg consultado el 05/08/2007.

Anexos



Mujer llorando (1937) – Picasso



Mulher chorando (1944) – Portinari



Entierro de la sardina (1814) – Goya

Enseñando español con poesía

María Luisa Barrio Arconada

FFLCH/USP / Instituto Cervantes / Instituto Cultural Hispánico

I. Introducción

La finalidad de este trabajo es destacar la importancia que tiene la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en especial el español. El punto de partida es la lectura de poemas que sirven como base y modelo para la creación de textos del mismo género u otros por los estudiantes. Los poemas funcionan como una chispa, que despierta el interés por el juego con palabras, además son instrumentos facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje, que pueden enriquecer las clases e incentivar a los alumnos y profesores a que trabajen de forma lúdica y creativa, ya que se puede jugar con las palabras, los sonidos y las rimas. Se presentan aquí algunas sugerencias, ideas de actividades que los profesores podrán utilizar en sus clases y así aprovechar las ventajas del género poesía, que despierta las emociones y la creatividad de los alumnos que pueden así, desarrollar otras producciones escritas en ese género textual.

II. Poesía, poema y otras aclaraciones

Existe mucha confusión respecto a lo que significa poesía, poema, verso. La poesía puede existir en verso y en prosa, pero existen muchas composiciones metrificadas que no contienen poesía. Para Octavio Paz (1972:14), *“un soneto no es un poema, sino una forma literaria, excepto cuando ese mecanismo retórico — estrofas, metros y rimas — ha sido tocado por la poesía. Hay máquinas de rimar pero no de poetizar... lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida... un organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía.”*²⁵ Se puede encontrar poesía fuera de poemas: en paisajes; en personas; en hechos; son poéticos pero no poemas.

La poesía no se puede clasificar en pocas formas como las épicas, líricas y dramáticas puesto que, muchas actividades del lenguaje se pueden transformar en poesía y hay que entender que la clasificación y las nomenclaturas tradicionales son instrumentos de traba-

²⁵(1972:14)

jo, pero no ayudan a entender qué es poesía. Además, sería imposible clasificar todas sus formas, ya que es grande la diversidad de obras existentes. El poeta es un ser que pertenece a determinada cultura, vive un momento histórico único, por lo tanto, cuando crea una obra, pone en ella su vida, su experiencia, su forma de entender el mundo. Así como su autor, cada obra tiene vida y características propias, como también las tienen la pintura, la música, la escultura, la danza, consideradas por Aristóteles como formas poéticas.

Los poemas poseen algunos elementos que los caracterizan, como la sonoridad, la rima, el ritmo, la métrica, el verso y las figuras de lenguaje o tropos. Algunos presentan una sonoridad bastante regular, en ellos se puede notar claramente la melodía y la armonía, en otros por lo contrario, hay mayor aproximación a la prosa. Los sonidos tienen expresividad, a cada uno corresponde un sentimiento, por lo que un poema puede despertar diferentes sensaciones y emociones en el lector.

La rima, cuya etimología da lugar a polémicas, es un término posiblemente de origen griego, en Massaud Moisés (1999:433) encontramos, *rhythmós*²⁶, armonía, por asociación al antiguo alemán rim, número, secuencia. Es la repetición de sonidos, cuya equivalencia fonética y no gráfica es fundamental y da un coloreado especial a los poemas.

Massaud Moisés explica algunos términos como la métrica, del griego *métron*²⁷ (1999:335), medida, es el conjunto de reglas y normas que corresponden a la medida y organización del verso, de la estrofa y del poema.

El verso, del latín *versu (m)*²⁸, vuelto; *vertere*, girar; designa el movimiento de retorno para la segunda línea métrica, después que la primera se ha completado. Es la sucesión de sílabas o fonemas que forman unidad rítmica y melódica, que corresponden o no a una línea del poema. El ritmo, del griego *rhythmós*²⁹ es el movimiento reglado y medido, cognato de *rheîn*, fluir. Antonio Candido³⁰ en *Varios escritos* (1995:45) afirma que el ritmo está en el poema como está en la naturaleza y en las actividades sociales: en las pulsaciones del corazón, en los movimientos respiratorios, en un grupo que trabaja unido. En un poema el ritmo está presente en alternancia de acentos, más fuertes y menos fuertes; entre el sonido y el silencio, lo que también determina el número de sílabas, que no siempre coincide con el de sílabas gramaticales.

Los tropos o figuras de lenguaje son las metáforas, metonimias, sinécdoques, un tipo de lenguaje figurado que consiste en darle un cambio de sentido a una palabra o expresión. Estos efectos estilísticos hacen que el lector tenga que interpretar el poema para imaginar y encontrar un mensaje o un significado para el mismo.

La nomenclatura de los términos aquí descriptos no se debe imponer al alumno que está estudiando lengua, que muchas veces se confunde, o no consigue memorizarlas, se cansa, se aburre y se aparta de la poesía. Justamente, muchos estudiantes y profesores se apartan de la poesía porque la ven como un conjunto de medidas, reglas y nombres complicados, que no son necesarios para entenderla o aun para crear composiciones poéticas. No hay que presentar la poesía como algo pesado, sino como algo ligero, claro, alegre y sencillo. Así los estudiantes empezarán a interesarse por la lectura de poemas y por la literatura.

²⁶ (Moisés, 1999:433 - fragmentos traducidos por la autora de este artículo).

²⁷ Idem, ibidem, p. 335

²⁸ Idem, ibidem, p. 507-508

²⁹ Idem, ibidem, p. 446

III. La poesía en las clases de español como lengua extranjera

Al utilizar la poesía como recurso pedagógico, se posibilita que el estudiante no sólo aprenda la lengua, sino que también pueda conocer parte de la cultura y literatura de un pueblo. Por ser un material auténtico, rico y muchas veces simple y divertido, el aprendizaje ocurre naturalmente, de manera agradable, y no a través de reglas y memorizaciones mecánicas, que hacen que el alumno encuentre algunas dificultades. La memorización es un elemento muy importante en la adquisición de una lengua extranjera, y se puede trabajar de forma creativa, a través de juegos, canciones, poemas, trabalenguas o refranes, por ejemplo.

El texto poético despierta sentimientos y emociones que posibilitan que el estudiante reflexione sobre sí y sobre el mundo, así se involucra y participa de su proceso de aprendizaje. El estímulo a la participación, la motivación y el interés, elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, posibilitan que las actividades resulten más positivas y productivas.

Las canciones populares agradan mucho a los estudiantes, y traen textos poéticos que se pueden trabajar de forma alegre y lúdica. Al escoger las canciones y los poemas, es importante que sean adecuados a las características del grupo con el que se está trabajando, hay que tener en cuenta la edad, los intereses, la profesión, los gustos.

Otra ventaja al trabajar con ese tipo de material es el factor tiempo: se pueden estudiar y explorar los puntos que determinado poema ofrece, sin que se necesiten largos períodos de tiempo, como es el caso de la lectura de las novelas o los clásicos, que sin duda ocupan importante papel en los estudios de lengua y literatura.

Hay infinitas maneras de trabajar los poemas. En los capítulos siguientes se ofrece una pequeña muestra de textos y algunas sugerencias de actividades y técnicas que se pueden utilizar como se presentan, o modificar, adaptar, transformar, aplicar a otros poemas y a otras canciones.

IV. Ejemplos de actividades desarrolladas a partir de poemas.

Con la lectura del pequeño poema “Mi pueblo es la Tierra”, de Gloria Fuertes, algunos alumnos de niveles iniciales lo recrearon:

MI PUEBLO ES LA TIERRA³¹ - Gloria Fuertes (España)

*Mi pueblo es la tierra;
mi patria, el espacio;
mi paisaje, el mundo;
mi palacio, un árbol.*

*Mi vida es tu vida;
mi idea, un abrazo.*

³¹(Sánchez Lobato, 1999:21)

*Hundir al que trepa,
subir al de abajo:
ése es mi trabajo.*

LA AMISTAD

MI PUEBLO ES LA TIERRA

*Mi pueblo es mi hermano;
mi patria es mi corazón;
mi paisaje es mi alma;
mi palacio, los colores del arco iris.*

*Mi vida es la vida del prójimo;
mi idea, la fraternidad*

*Hundir la maldad del mundo,
subir la solidaridad:
jése es mi ideal!*

A. R.G. / G. M. / J.A.G.

*

MI PUEBLO

*Mi pueblo es lindo;
mi patria, encantada;
mi paisaje es florido;
mi palacio es bello.*

*Mi vida es nuestra vida;
los políticos son unos truhanes,
que sólo dicen tonterías,
habría que hundirlos a todos
y subir al pueblo que sufre,
ése es mi mundo.*

C. R. A. / M. J. N. / R.B.A.

MI TIERRA

*Mi tierra es mi cuna;
mi patria es mi orgullo;
mi paisaje es hermoso
mi palacio es mi hogar.*

*Mi vida es amar;
mi idea es estar a tu lado.
Ése es mi sueño
L. M.*

Con grupos de niveles intermedios, se trabajaron trabalenguas, que también forman parte del lenguaje poético puesto que presentan sonoridad, aliteraciones y ritmo. Esos versos populares sirvieron de inspiración para que las alumnas crearan otros poemas que resultaron muy curiosos:

Quando yo tenía te daba³²,
ahora que no tengo no te doy.
Busca a quien tenga que te dé,
Que cuando yo tenga te daré.

*

*Quando yo te amaba te besaba,
ahora que no te amo, no te beso.
Busca a quien te ame que te bese,
Que cuando yo te ame, te besaré.*

A. C. S. / D. C. T. / Y.R. F.

*

El cielo está enladrillado³³,
¿quién lo desenladrillará?
El desenladrillador
que lo desenladrille,
¡buen desenladrillador será!
(popular)

*

*El cielo está estrellado,
¿quién lo desestrellará?
El desestrellador
que lo desestrelle,
¡buen desestrellador será!*

³²(1993: 24)

³³idem, ibidem.

K. N. Y. / M. S. S. / N. M. V.

*

No me mires³⁴

que miran que nos miramos
y verán en tus ojos que nos amamos.
No nos miremos,
que cuando no nos miren,
nos miraremos.
(popular)

*

*No me hables
que hablan que nos hablamos
y verán en tu boca que nos besamos.
No nos hablemos,
que cuando no nos hablen,
nos hablaremos.*

A. F. / N. M. T. / R. C. O.

Además de los poemas y trabalenguas, los acrósticos también forman parte del lenguaje poético y sirven de gran inspiración para que los alumnos creen pequeños poemas, basados en la idea de un personaje o alguna persona querida, lo que se puede observar en las siguientes composiciones creadas por alumnos de niveles iniciales:

<i>A</i> ndaba por todo el mundo	<i>S</i> u vida era la Fórmula Uno
<i>Y</i> todo el mundo lo conocía	<i>E</i> ra un chico muy guapo
<i>R</i> enombrado deportista	<i>N</i> ació en São Paulo
<i>T</i> odos los brasileños lo amaba	<i>N</i> o está más entre nosotros
<i>O</i> rgullo de su patria	<i>A</i> lgunos aún no creen que él se haya
<i>ido.</i>	
<i>N</i> o había límites para esta persona	(L.M.)

Esta alumna dedicó los siguientes acrósticos a sus hijos Priscila y Júnior:

³⁴(Bergua, 1969:40)

P equeños y queridos hijos
R azón de mi vivir
I ndispensables son vuestras sonrisas que
S on sinceras y de gran gratificación
C ada día que pasa, agradezco a Dios, y que él
I nterfiera en mi actitud para que vosotros tengáis mi hombro cuando
L ágrimas de vuestros ojos caigan
A gradecer siempre a Dios es lo mínimo que tengo que hacer por
 teneros conmigo

Y escuchad siempre vuestros corazones para conquistar vuestros objetivos

J amás abandonéis vuestros sueños, la
Ú nica cosa que os pido es que no olvidéis
N unca a vuestra madre que os ama mucho
I ndiscutible es al amor que siento por vosotros
O lvidarme de vosotros, jamás
R ezo siempre para que seáis muy felices.

M. J. Q.S.

Y cuando llegó diciembre los chicos tuvieron inspiración en las fiestas navideñas:

El ...
N uevo
A ño
V iene
I ndiscutiblemente
D ando
A legría
D e corazón

T. P.

<i>F</i> elicidad	<i>N</i> avidad
<i>E</i> speranza	<i>A</i> mor
<i>L</i> ibertad	<i>V</i> ida
<i>I</i> gualdad social	<i>I</i> nspiración
<i>Z</i> ambomba	<i>D</i> onación
	<i>A</i> legría
	<i>D</i> edicación

A. N. S. / M. J. Q. S.

V. Sugerencias de actividades con poemas

Actividad 1

La siguiente canción suele cantarse en los viajes, para que el tiempo pase más deprisa, y también se puede cantar o recitar como poema en las clases, desde los niveles iniciales.

Se practican el pretérito perfecto simple; el pretérito imperfecto; la perífrasis verbal: ir + a + verbo; los pronombres complemento; además de explorar el vocabulario y practicar la fonética. Antes de la lectura, se le quitan algunas palabras al poema, como verbos y sustantivos y los estudiantes, en pequeños grupos, la completan a su manera, como en el ejemplo abajo.

AHORA QUE ESTAMOS DESPACIO (popular – España)

Ahora que estamos despacio
vamos a contar mentiras tra la la.
Por el mar corren las liebres,
por el monte las sardinas.
Yo salí del campamento
con hambre de tres semanas,
me encontré con un ciruelo
cargadito de manzanas;
empecé a tirarle piedras
y caían avellanas.
Con el ruido de las nueces
salió el amo del peral.
— Niños no tiréis más piedras
que no es mío el melonar,
que es de una pobre señora
que me lo mandó cuidar.

Ejemplo:

Ahora que estamos *cansados*,
vamos a *echarnos la siesta*,
por el mar *nadan tortugas*,
por el monte *las abejas*...

Después que todos los alumnos hayan terminado se comparan las versiones y se les enseña la versión original.

Actividad 2

El tema de la Naturaleza suele estimular a los alumnos a la conversación y al debate, a causa de los problemas actuales del calentamiento global. Con este pequeño poema de Gloria Fuertes, podemos trabajar: el vocabulario; las estructuras de comparación y el uso del verbo “haber” con el sentido de existir, que los alumnos muchas veces sustituyen por “tener” puesto que en el portugués hablado, y a veces también en el escrito, se sustituye la forma “*haver*” por “*ter*”. Para esa observación, podríamos pedirles que intentaran pasar el texto al portugués, así podrían fijar ese uso.

Otra posibilidad sería leer el poema, aclarar el vocabulario, discutir el tema y en un primer momento pedirles que cambiaran los sustantivos por otros, y mantuvieran los verbos y demás estructuras gramaticales. En otro momento se les puede sugerir que cambien todo, no sólo los sustantivos, que tengan libertad para crear otros poemas. Se indica para los niveles iniciales.

EL PLANETA TIERRA³⁵

Gloria Fuertes

El planeta tierra

debería llamarse planeta agua.

En la tierra hay más agua que cuerpo,

en el cuerpo hay más cuerpo que alma,

en la tierra hay más peces que aves,

En las aves más pluma que alas.

En el verso hay más sangre que tinta,

en la nada hay más algo que alga

y ese algo se mueve y reluce

y nace la palabra.

EL / LA.....

El / la.....

debería llamarse

en hay más que

en hay más que

en hay más que

en hay más que

En hay más que

en hay más que

y ese / esa se mueve y reluce

Y nace el / la

Actividad 3

Este poema ofrece varias posibilidades para la clase de lengua. Los alumnos lo leen en silencio y después en voz alta. Como posee un ritmo bastante dinámico, puede ser recitado en varias voces, pues lleva dentro un diálogo, con preguntas y respuestas. Luego, en parejas y con el diccionario los estudiantes buscan el significado de las palabras que no conozcan y se comparan los resultados en grupo. El poema también permite que se trabajen algunas preposiciones: *para*, *desde*, *hasta*, y las contracciones *del* y *al*, que se pueden sacar del texto antes de la lectura, para que los alumnos descubran a qué versos pertenecen. Con base en este poema y como tarea final deben crear otro poema cambiando los elementos que pasan o no por la muralla por otros que creen importantes.

³⁵ (Fuertes, 1999:343)

LA MURALLA³⁶
Nicolás Guillén (Cuba)

Para hacer esta muralla,
tráiganme todas las manos:
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Ay,
una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa, bien,
allá sobre el horizonte.

— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— Una rosa y un clavel...
— ¡Abre la muralla!

— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— El sable del coronel...
— ¡Cierra la muralla!

— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— La paloma y el laurel...
— ¡Abre la muralla!

— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— El alacrán y el ciempiés...
— ¡Cierra la muralla!

Al corazón del amigo,
abre la muralla;
al veneno y al puñal,
cierra la muralla;
al mirto y a la yerbabuena,
abre la muralla;
al diente de la serpiente,
cierra la muralla;
al ruiseñor en la flor,
abre la muralla...

Alcemos una muralla
juntando todas las manos;
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.
Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa, bien,
allá sobre el horizonte...

Actividad 4

Niñez Sonámbula (Celaya, 1992:128,129) describe el ambiente y la casa donde vivió un niño. A través de esa descripción uno se imagina cómo él vivía y qué sentía en aquellos tiempos. Este poema puede servir como introducción para hablar del pasado, de cómo era la niñez de cada uno y para trabajar las descripciones, en un nivel inicial.

El poema se lee primero en silencio y luego los estudiantes pueden leerlo en voz alta. Se solucionan las dudas de vocabulario y después se pasa a la conversación, que puede ser estimulada por medio de algunas preguntas como las que se sugieren.

³⁶ (Jiménez, 1981: 275, 276)

NIÑEZ SONÁMBULA
Gabriel Celaya (España)

Era una casa grande, vacía, llena de ecos,
con veinte ventanales abiertos hacia el mar.
Y el mar sonaba triste contra el acantilado
como el destino sueña y acaba por matar.
Era una casa rara porque nada pasaba
y siempre parecía que algo iba a pasar.
Era una casa loca como aquella en que, niño,
según ahora me explican, nunca llegué a vivir,
pero que yo recorro, sabiendo los secretos
de sus cien corredores y sus puertas ocultas,
sus vueltas y revueltas, sus cámaras cargadas
de perfumes pesados y de un pasado horror
que todas las ventanas abiertas hacia un mar
de luz de aventura, y disponibilidad,
no barren con su brisa, ni liberan del ¡ay!
Era una casa antigua. Y triste sin razón.
Allí viví de niño, y allí vivo de veras
por mucho que me nieguen. Y así, ciego, atravieso
los pasillos sin fin y las salas vacías,
y esas puertas que empujo para abrir otras salas,
todas ricas, lujosas, con sus tapicerías,
relojes, porcelanas, cortinas y recuerdos.
Todas eran iguales, repetidas, abiertas,
la rosa y la morada, la del león de oro,
la del abuelo Juan... ¿En qué se distinguían?
Yo abría puertas, puertas, buscando una salida,
Lloraba algunas veces sin saber bien por qué,
y huía como un ciervo frente a aquella doncella
que me decía amable: “¿Qué quiere el señorito?”
Huir, huir, mi vida sólo ha sido una huida
sin saber hacia dónde y sin saber por qué.
Huir de aquella casa donde viví de niño,
aunque según me dicen nunca viví de veras.
No es un sueño. No. Veo oculto y real
a ese niño que mira con ojos espantados
detrás de una ventana, la mar, el mar, la mar.

Posible exploración del texto:

- a) ¿Por qué el autor dice que la casa era rara y loca?
- b) En tu opinión, ¿quién vivía en la casa?
- c) ¿Las personas eran felices? ¿Por qué?
- d) ¿Por qué buscaba el chico una salida?

- e) ¿El niño llegó a vivir en la casa? ¿Aún vive allí?
- f) ¿Cómo era la vida del chico en aquella casa?
- g) ¿Puedes imaginar cómo era el niño, de físico y de carácter?
- h) ¿Cómo fue tu niñez? Cuéntanos dónde vivías; con quién; qué cosas hacías; cómo era tu casa, qué sentías...
- i) Redacta un texto en el que nos cuentes cómo fue tu niñez, ¡si puede ser en poema mejor!

VI. Conclusión

Con el presente trabajo se intenta valorar el trabajo con la lectura y escritura en las clases de lengua, con un enfoque dirigido hacia la poesía, casi siempre olvidada o poco trabajada en los cursos. Las sugerencias y ejemplos dan una idea de cómo se puede trabajar en las clases, pero cada profesor tiene total libertad para utilizarlas de la manera que crea más adecuada con cada grupo de estudiantes.

Las escuelas y centros de enseñanza son ambientes en los que podemos trabajar la lectura y la escritura y con ellas posibilitar que los alumnos organicen su pensamiento y su entorno, por eso, cada educador puede y debe sembrar y estimular esa idea para que las futuras generaciones reconozcan y no olviden la importancia de la lectura y escritura en la formación del ser humano. No hay que olvidar que a través de ellas el hombre puede reflexionar sobre sí mismo y organizar su realidad y el mundo en el que vive, a través de la literatura, que resiste a cualquier tiempo.

Bibliografía

- BELLO, P. et al,1990. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid, Santillana
- BERGUA, José, 1969. *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*. Madrid, Ediciones Ibéricas.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1973. *Antología de la literatura infantil española v.3 Folklore*. Madrid, Libro joven de bolsillo.
- CANDIDO, Antonio, 1995. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. 3. ed. revista y ampliada. São Paulo, Duas Cidades.
- CELADA, M.T.y GONZÁLEZ, N.M., 2000. “Los estudios de lengua Española en Brasil”. Suplemento *El hispanismo en Brasil*. pp. 35-58.
- CELAYA, Gabriel, 1992. *Itinerario poético*. Madrid, Cátedra.
- CHIAPPINI, Ligia.(coord.), 1997. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1998, *Pedagogia da autonomia*. 8ª. ed. São Paulo, Paz e Terra.

FUERTES, Gloria. 1999. *Historia de Gloria*. Amor, humor y desamor. 8. ed. Madrid, Cátedra.

GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, 1993, *Viaje al español* 3. Versión internacional. Cuaderno de actividades. Madrid, Santillana.

GIOVANNINI, Arno et al, 1996. *Profesor en acción* v. 3. Madrid, Edelsa.

GREGOLIN, M. Rosário F.V. (Org.), 1997. *O que quer e o que pode esta língua*. Araraquara.

JIMÉNEZ, José Olivio, 1981. *Antología de la poesía hispanoamericana contemporánea: 1914-1970*. 6ª.ed. Madrid, Alianza.

MOISÉS, Massaud, 1999. *Dicionário de termos literários*. 9. ed. São Paulo, Cultrix.

PAZ, Octavio, 1972. *El arco y la lira*. 3ª. ed. México, Fondo de Cultura Económica.
Pinheiro, H. (Org.) 2000. *Poemas para crianças*. São Paulo, Livraria Duas Cidades.

RIBEIRO, O. S. 1990. *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa, Livros Horizonte.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; et al, 1999. *Español sin fronteras* 1. Libro del alumno. 3. ed. Madrid, SGEL.

El cómic a partir de la novela histórica: temas transversales, nuevas tecnologías y la producción textual

Claudia Bruno Galván

Colegio Miguel de Cervantes / FECAP

María Cibebe González Pellizzari Alonso

Colegio Miguel de Cervantes / PUC-SP

María Sagrario Fernández Núñez

Colegio Miguel de Cervantes

FFLCH/USP / Instituto Cervantes / Instituto Cultural Hispánico

I. Introducción

Todos somos conscientes de las dificultades que supone el acto de escribir, no sólo para un estudiante de lengua extranjera, sino también para los nativos. La mayoría de nosotros ya hemos sentido miedo al papel y al bolígrafo, no sabemos qué decir, ni cómo decir. Si eso supone un problema para un nativo, imaginemos la *angustia* (Raimés, 1983) de los alumnos de una lengua extranjera, que además de las dificultades de contenido también poseen las limitaciones lingüísticas.

Una de las causas de ese problema es que, para muchos, la escritura no está considerada como una forma de comunicación interactiva, así como la expresión oral. Como señala Czerniewska (1992), son muchos los argumentos que defienden la oralidad sobre la escritura, por ejemplo: todos aprendemos a hablar antes de escribir; muchas sociedades no han desarrollado una lengua escrita; y entre las sociedades, hablar es la actividad más frecuente. Sin embargo, la escritura sigue siendo el eje principal en la enseñanza escolar.

Sin duda, se trata de una tarea bastante compleja. Si la mayoría de los hablantes nativos no la desarrollan en toda su magnitud, qué se dirá en una lengua extranjera. Por eso, nuestra propuesta es compartir con ustedes una actividad desarrollada para motivar a los alumnos, para que se diviertan con la escritura, convirtiéndola en un aprendizaje no solamente de técnicas para desarrollar una destreza, sino un vehículo de conocimiento creativo y original.

Esperamos contribuir de alguna manera al desarrollo de la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera.

El objetivo de nuestra comunicación es compartir la experiencia realizada con grupos de octavos cursos a partir de la lectura de la novela histórica *La espada y la rosa* de Antonio Martínez Menchén. A través de la lectura del libro pudimos trabajar los temas transversales como educación para la paz, patrimonio y educación para la convivencia. Además de los temas transversales, los alumnos pudieron tener mayor contacto con el contexto histórico de la Edad Media. Después de la lectura del libro, pudimos trabajar el

resumen con el apoyo del lenguaje visual y las nuevas tecnologías para finalmente realizar un cómic. Las nuevas tecnologías también tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de todo el trabajo como herramienta de investigación, producción y presentación.

II. Fundamentación teórica

Nos parece adecuado que los profesores de E/LE reflexionemos sobre el papel de la expresión escrita en el aula.

En alumnos de nivel elemental no es tanta la diferencia entre lo que escriben y lo que hablan. Pero esta diferencia se agiganta a medida que el estudiante va avanzando, llegando al nivel superior con la famosa página en blanco y la angustia que le causa dicha situación. De esa manera, el profesor tiene que saber secuenciarla, teniendo en cuenta el nivel del alumno, o sea, la complejidad de la producción escrita debe ir paralela al nivel de lengua que el alumno posea.

Por ser esa una tarea ardua y la menos gratificante a corto plazo, los profesores debemos tener cuidado para no cometer los errores más frecuentes. Por ejemplo: “Para mañana, una redacción sobre...” Orientación habitual pasada al alumno para que elabore su producción escrita como tarea.

En ese caso, seguramente tenemos garantizada la angustia por la premura de la entrega –“para mañana”- y también por la falta de concreción y de instrucción.

Para tener éxito en nuestras clases de escritura debemos partir de unos principios comunes a cualquier actividad, evitando así cometer errores como:

- Falta de instrucciones previas.
- No presentar modelos, ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar.
- Creer que la escritura sólo sirve para crear algo original.
- Considerar que calidad es igual a cantidad.
- Creer que escribir en clase supone una pérdida de tiempo.
- No tener en cuenta la situación en que se encuentra quien escribe, el lugar y el tiempo.
- No aclarar previamente la finalidad o función por la que escribimos.
- Considerar la expresión escrita como una destreza aislada.
- No revisar el borrador.
- Aplicar una técnica inadecuada de corrección.

En general, se piensa que escribir es una actividad individual y que se puede realizar fuera del aula. Tendemos a pensar que a causa de las horas limitadas de clase, lo más práctico es dejar las tareas de escritura como tarea o trabajo complementario fuera del aula. De ese modo estamos aceptando implícitamente que la escritura es una práctica individual y no social y que el alumno puede desarrollar por su cuenta los procesos de composición. Al contrario, escribir en el aula de E/LE no sólo es un procedimiento didáctico potente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales de escritura o el propio sistema lingüístico, sino también una posibilidad para practicar la lectura y la conversación ligada a tareas de producción escrita.

El procedimiento idóneo para el aprendizaje de la composición son las tareas de es-

critura cooperativa en que aprendices y docentes colaboran escribiendo en el aula.

La función del profesor en la composición cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea, debe ponerse a escribir con los alumnos. En este caso, el profesor es el autor más experimentado en clase y el que puede ofrecer colaboración de distintas maneras, además de ayudar a los alumnos a superar bloqueos y limitaciones. El profesor también actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada alumno se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo de cada grupo, atiende las dudas que se planteen, suministra caudal lingüístico, actúa como lector experto en la revisión, etc. O sea, guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz.

El profesor será un asesor, instructor, facilitador-colaborador, guía, como motivador del alumno para incitarle a escribir en L2, intentará mitigar su frustración y siempre compartirá la responsabilidad del proceso con el aprendiz. Ya el estudiante se le debe ofrecer un espacio en el que se sienta participante activo, que aporte ideas y que pongan en práctica su creatividad. De esa manera, hay que ser un trabajo en equipo.

Al escribir elaboramos las ideas tratando de expresar los conceptos que acuden a nuestra mente por medio de palabras o de frases. Este proceso es una creación personal que difiere en cada persona. En un enfoque comunicativo de la escritura parece conveniente proporcionar al alumno ocasiones en que pueda crear su propia lengua y sentir que es producto de su voluntad y esfuerzo personal. Al fin de posibilitar este proceso creativo, es importante programar actividades informales en la L2. También parece indicado seleccionar temas sobre los que el alumno ha leído o ha tenido una vivencia personal y que le resultan de interés.

Debemos proporcionar al estudiante elementos y propuestas de trabajo que le permitan crear su propia lengua.

Las instrucciones estrictas, las reglas de escritura obligatorias potencian la imaginación, la creatividad y la comunicación real. Paradójicamente, la libertad no favorece la creatividad, por el contrario, las reglas de juego cuanto más precisas, más agudizan el ingenio.

Para que los alumnos participen en el aula y no se pierda el ritmo de la clase, debemos plantear actividades colectivas. Aquí es donde empieza la verdadera búsqueda y selección. Los alumnos en clase pueden escribir en parejas o en grupos, con lo que, por una parte aprenden a trabajar con los demás, lo que mejora el conocimiento entre ellos, y por otra, superan la barrera de la creatividad, ya que lo que no se le ocurre a uno, se le ocurrirá a otro.

Los textos literarios pueden ser utilizados como un recurso para esas actividades colectivas: pueden ser utilizados como un material sobre el que se harían variaciones, personalizaciones o actualizaciones sólo en algunos aspectos, o pueden constituirse en un punto de referencia del cual partir para escribir un texto completamente autónomo.

No olvidemos lo que se nos advierte en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994:93) cuando afirma que “al observar fenómenos lingüísticos el alumno elaborará hipótesis, generará reglas y aplicará estrategias de comunicación y aprendizaje que podrá contrastar con los que utilizan sus compañeros. Todo esto le irá capacitando para tomar las riendas de su propio aprendizaje”. De esa manera, el alumno adquiere un papel relevante, pero no por ello el profesor ha de quedar como mero espectador, su tarea será grande y difícil, su actitud ha de ser la más abierta posible, encaminada a eliminar la

presuposición de la corrección como evaluación, buscando el lugar de la primera en el contexto del aula.

En el proceso de aprendizaje es importante integrar la corrección entre uno de los aspectos indispensables, partiendo de una actitud positiva ante el error.

Consideramos que el error es un buen referente que nos indica el estado de aprendizaje en el que se encuentra el alumno, por lo que lo juzgamos como un elemento indispensable y necesario en dicho proceso. Ante él, el alumno tiene la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y ejecutar las modificaciones que sean necesarias. Modificaciones y reflexiones que, en muchas ocasiones, tienen la ventaja de establecer cierta correlación con otras posibles dudas.

De cualquier modo, para que esta labor sea efectiva es preciso que el profesor no adopte una actitud de censura, sino que se ha de convertir en el orientador que incite al alumno a obtener más eficacia en las actividades que realiza, haciendo de la propia corrección una actividad más.

Dentro de las técnicas específicas para el desarrollo de la expresión escrita, nos tendremos en aquellas que fomentan ciertas actitudes positivas hacia la expresión escrita en una lengua extranjera. El objetivo es motivar al alumno, conseguir que se exprese naturalmente.

En cuanto a las técnicas específicas, podemos recurrir a los talleres de escritura creativa, así como al desarrollo de otras destrezas. Algunas propuestas de técnicas de escritura pueden resultar para nosotros, profesores de lengua extranjera, una herramienta muy interesante de trabajo para el diseño de actividades de expresión escrita. Por ejemplo, resultan especialmente interesantes los ejercicios para construir un debate a partir de la respuesta a preguntas absurdas -¿Para qué sirven los dragones amaestrados? ¿Con qué se cortan los átomos?-, escribir historias sin usar algunas palabras determinadas o tachar ciertas palabras de un texto periodístico de tal forma que se cree una noticia nueva. Quizá más divertido todavía, supone transformar la literatura histórica en un cómic utilizando medios informáticos que hacen parte de su día a día.

La realización de talleres de escritura en el aula de E/LE puede ser una excelente ocasión de animar un grupo de trabajo y discusión en el que lectura y escritura van indisolublemente unidos y en el que la tarea de escritura individual o colectiva comporta esa dosis de descubrimiento, de resolución de problemas, de pensamiento divergente que subyace en un tipo de aprendizaje más cercano a la necesidad comunicativa real.

A título de ejemplo, presentamos algunas técnicas entre muchas cuya finalidad es potenciar la expresión y la creatividad del alumno, hemos elegido algunas que nos pueden ayudar a diseñar o reformular actividades de escritura:

1. Los binomios imaginativos: consiste en la generación de un texto a partir de dos palabras lo más alejadas posible, elegidas aleatoriamente; en una segunda fase se unen las dos palabras mediante todas las combinaciones posibles y se utilizan para producir un texto. Es una técnica muy utilizada por G. Rodari.
2. Las hipótesis imaginativas: consisten en llevar lo más lejos posible una hipótesis imaginaria reuniendo un sujeto y un predicado de manera aleatoria. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si un hombre se despertara convertido en insecto?

3. Las transformaciones o combinaciones de palabras: o proverbios y expresiones que hay que introducir en textos o que sirven para generarlos. Consiste en utilizar obligatoriamente una combinación de palabras. Por ejemplo, escribir definiciones de palabras inventadas por combinación para un nuevo diccionario: de “limpiabotas”, “parachoques”, “sacacorchos”, “matarratas”, “rascacielos”, etc. obtenemos “rascachoques”, “limpiacielos”, “pararratas”, “sacabotas”, etc...
4. Las animaciones de metáforas y comparaciones: consiste en tomar al pie de la letra expresiones que sólo se emplean en sentido figurado para dar continuidad a un relato. Las expresiones figuradas aparecen en textos “serios”, en los que el alumno interviene de manera lúdica para darle una orientación narrativa diferente.
5. La transformación de textos: a través de modificaciones o inversiones que consisten en transformar de manera radical elementos de textos conocidos podemos manipular tipos de textos conocidos para introducir la idea divergente. Es una técnica útil para trabajar con estereotipos y tópicos. Por ejemplo, cómo sería el cuento de Caperucita si el lobo fuera vegetariano.
6. Ensalada de cuentos: consiste en combinar personajes de relatos diferentes, el rol de cada uno se desvirtualiza, las posibilidades combinatorias se multiplican y el alumno puede explotar otros aspectos virtuales del personaje; es una técnica utilizada como recurso literario.
7. Expansión de textos: consiste en completar los textos, bien escribiendo el principio de la historia o el final, o que expliciten lo no-dicho.
8. Desviación: se trata de un ejercicio de reconstrucción lúdica y creativa aplicable a todo tipo de texto. En este tipo de actividades podemos aplicar una tipología textual a un contenido completamente diferente al habitual. Por ejemplo, describir las “Instrucciones para llorar” o “Instrucciones para subir una escalera” como lo hace Cortázar en *Historias de cronopios y de famas*.
9. Poemas: reescribir un poema a partir de un almacén de versos entremezclados o de palabras que pueden asociarse a partir del significado o del significante.

Inspirados en esas técnicas de generación de textos, hemos trabajado con la transformación de la literatura histórica en cómic a través del resumen, con apoyo del lenguaje visual y de las nuevas tecnologías.

No queremos cerrar este apartado sin volver otra vez al tema de la metodología. En los métodos de español más recientes siguen apareciendo frases como “inventa una historia que sea humorística”, “usa tu imaginación”,... Ya hemos visto que recurrir a la imaginación resulta más complicado que una simple orden.

III. Metodología

El trabajo se realizó en el Colegio Miguel de Cervantes con grupos de octavo curso. El colegio es bilingüe y hasta el séptimo curso la lengua española se trabaja como lengua extranjera. A partir del octavo se estudia como lengua materna, con adaptaciones bastante significativas. Con relación al número de clases los alumnos tienen 4 por semana, 2 de ellas son compartidas, o sea, dos profesores le dan clase al mismo grupo, la mitad de los alumnos con cada uno de ellos.

El colegio sigue el currículo español. Al terminar el primer curso de Enseñanza Media los alumnos reciben la titulación española de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y al finalizar el tercer año de Enseñanza Media obtienen la de Bachiller, lo que les permite presentarse a las pruebas de Selectividad y estudiar en una universidad española. Los contenidos del octavo curso engloban lengua y literatura. En la literatura estudian la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco.

La novela histórica *La espada y la Rosa* se desarrolla en la Edad Media, período estudiado en este curso, es juvenil y presenta temas relacionados con la cultura, arte e historia de España, temas de asignaturas también estudiadas en octavo. En ella aparece la figura del héroe desconocido, la del niño abandonado y se cuentan historias, leyendas y cuentos medievales. La trama de la novela se desarrolla en un ambiente medieval, tal como monasterios, castillos, refugios de viaje, etc. Hay también el trasfondo de peregrinaciones a Santiago de Compostela y las Cruzadas. Aspectos todos que atraen a los adolescentes, entre otras cosas por el misterio, la heroicidad y los ideales que presentan los personajes. Con relación a los temas transversales pudimos trabajar, en general, los valores humanos, pero especialmente la tolerancia, el respeto, la paz y la convivencia.

El colegio posee en el aula un computador para el profesor y 4 para los alumnos (además del laboratorio de informática en el que hay 18 computadores). De esta manera pudimos trabajar tanto la expresión escrita como la parte visual, la búsqueda de informaciones, usar el software HQ y preparar la presentación realizada en la pizarra digital interactiva, con el software *eBeam Interact*. Los alumnos podían, si lo desearan, proyectar el trabajo grabado en un DVD pues el aula posee *home theater*. También podían usar televisión por cable, CD e internet (banda ancha).

El software HQ, cuyos autores son Silvia Amélia Bim y Eduardo Hideki Tanaka, orientados por Heloísa Vieira da Rocha, es un software educativo. Es un editor de cómic que posee un banco de imágenes: escenarios, personajes y bocadillos, ofrece distintos recursos de edición y sonido. También permite escanear figuras o usar las del banco de imágenes, trabajar con textos, poner sonidos grabados con micrófono o a partir de archivos de sonidos, crear páginas *html* y editar en otros programas como *Front Page*, *Composer* y *Dreamweaver*.

En esta actividad era condición para los alumnos que utilizaran como herramienta las TIC, ya que aparecía como un objetivo general del colegio para el curso 2007. Además, como docentes estamos convencidas de que éstas pueden potenciar el aprendizaje y despertar el interés del alumno, así como permitirle ser creativo a partir de diversos recursos, al mismo tiempo que le facilita la búsqueda de informaciones.

La actividad propuesta pretendía trabajar principalmente la comprensión lectora y la producción escrita. Los alumnos realizaron una parte del trabajo en grupo y otra de

forma individual. Uno de los apartados del trabajo era la realización, en grupos, de un cómic. Las actividades estaban secuenciadas: confeccionar la ficha bibliográfica; ordenar los principales acontecimientos; buscar información, explicar qué es una leyenda y dar un ejemplo; hacer un resumen breve de una de las leyendas que aparecen en el libro; explicar que interés tienen hoy para nosotros los cuentos y las leyendas de la Edad Media, mencionar alguna película que conozcan que se desarrolle en esa época; completar una tabla comparativa en la que definen el hombre medieval en oposición al hombre actual con relación a: creencias, causas, miedos, sentido religioso, mitos, a qué dedica su tiempo, cómo está organizada la sociedad en la que vive, costumbres y formas de vida que aparecen. Individualmente deberían decir y justificar si les hubiera gustado vivir en la Edad Media. Tenían, también, que buscar una imagen que fuera representativa de la vida la Edad Media o de temas que aparecen en el libro, y colocarla en el trabajo. Por último, realizar un cómic.

Trabajamos 2 clases en el aula, los grupos organizaron el trabajo, mostraron a las profesoras el material y la propuesta, preguntaron dudas, intercambiaron opiniones e ideas para realizar las actividades. Trabajamos 2 clases también en el laboratorio de informática y después lo hicieron en sus casas comunicándose y enviándose entre ellos material por Internet.

En las clases retomamos conceptos ya trabajados como: el resumen y la argumentación. Trabajamos también la diferencia entre la parte narrativa y la dialogada, así como los elementos narrativos: narrador, personajes, trama, tiempo y espacio. Porque, después de leer la novela, entender el contenido y asimilar la función de los personajes, tenían que “hacerlos hablar” en la situación que ellos habían imaginado y con las palabras que creían más adecuadas. Asimismo, explicamos el cómic y sus características: estructura, secuencias, viñetas, globos, lenguaje, onomatopeyas, imágenes, etc.

Cada grupo decidió cómo quería trabajar la parte icónica, algunos grupos hicieron sus propios dibujos, otros buscaron imágenes o fotos en Internet (adecuadas a la Edad Media) o usaron imágenes de internet y las pintaron.

Los alumnos recibieron un archivo, preparado por las profesoras, con las especificaciones y herramientas del HQ. El objetivo era que conocieran el software y las herramientas disponibles para que cuando tuvieran que elaborar el cómic pudieran utilizarlo lo mejor posible. En el laboratorio de informática siempre hay un profesor disponible, podían consultarlo y pedirle ayuda tanto en las clases en el laboratorio como fuera del horario de las clases regulares. En el montaje del cómic primero hicieron las viñetas, después importaron y ajustaron las imágenes o dibujos, colocaron los rectángulos narrativos, globos, etc. Y, finalmente, escribieron el texto lingüístico.

La corrección del trabajo se realizó en dos momentos. Los alumnos entregaron sus trabajos, las profesoras señalaron los errores y los alumnos los corrigieron. Se corrigieron por segunda vez después de la entrega final. Creemos que esta forma de corregir hace que el par(es) más competente(s) del grupo ayude a sus colegas, es una construcción colaborativa del conocimiento; les hace reflexionar sobre la lengua; les muestra el tipo de error que cometen y, consecuentemente, les muestra lo que deben mejorar.

IV. Conclusión

Creemos que proponer a nuestros alumnos que trabajen en grupo, que realicen actividades escritas desafiantes y creativas, es una manera de motivarlos, de que compartan dificultades y construyan conocimiento cooperativamente, de que desarrollen las habilidades intra e interpersonales de escritura o del propio sistema lingüístico, y de que practiquen la lectura y la conversación ligadas a tareas de producción escrita.

A través de la lectura del libro pudimos trabajar los temas transversales y los alumnos pudieron tener mayor contacto con el contexto histórico de la Edad Media, contexto éste que estudian en su curso. Debemos destacar la importancia de las nuevas tecnologías como herramienta de investigación, producción y presentación.

El objetivo era proponer una actividad escrita, a partir de un texto literario, en la que el profesor tuviera la función de guía del trabajo y fomentador de la autonomía del alumno pues pensamos que aprendices y docentes deben colaborar escribiendo en el aula. Se intentaron evitar los errores que frecuentemente se comenten, para esto: los alumnos recibieron instrucciones previas (15 días antes de la entrega de la primera parte del trabajo y 45 días antes de la segunda parte, el cómic); aclaramos en clase la finalidad y función por la que escribimos; analizamos y trabajamos en clase modelos y características de los tipos textuales propuestos; escribimos en clase y los alumnos también lo hicieron en casa; explicamos exactamente cómo y qué deberían hacer en el trabajo; corregimos en clase y corregimos la primera versión del trabajo; los alumnos recibieron la corrección, no la respuesta, ellos mismos tuvieron que auto corregirse; le proporcionamos a los estudiantes la oportunidad de crear en LE.

Consideramos que los resultados obtenidos fueron excelentes. Los alumnos trabajaron la escritura y la lectura; buscaron soluciones y trabajaron cooperativamente; las necesidades comunicativas eran reales; estaban motivados y el hecho de que cada grupo decidiera cómo quería trabajar la parte icónica les permitió usar su creatividad.

Es importante destacar que trabajaron los temas transversales; utilizaron las TIC; desarrollaron las habilidades necesarias para trabajar en grupo así como la autonomía; leyeron, hablaron y escribieron en LE; se auto corrigieron y, finalmente, integraron conocimientos de otras asignaturas para realizar la actividad propuesta.

En definitiva, podemos concluir diciendo que para los alumnos fue una experiencia enormemente creativa, motivadora e interdisciplinar. Y para nosotras, cómoda y muy gratificante.

Bibliografía:

ALONSO TAPIA, J. 1991. *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar, Madrid, Santillana.

ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén y GONZÁLEZ SAINZ, Teresa. 1999. "La creatividad en el desarrollo de la expresión escrita como destreza integrada". En *Frecuencia L*, nº. 11. Madrid.

BOIX, A., et alii. 1988. *La expresión escrita*. Teoría y práctica, Barcelona, Teide.

CASSANY, D. 1991. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación.

CASSANY, D. 1993. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

CASSANY, Daniel. 1999. “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”. En *Carabela* nº. 46, Madrid, pp. 5-22.

CUERPO, Marifrán. 1996. “Diviértete escribiendo”. En *Frecuencia L*, nº. 2, Madrid.

EGUILUZ PACHECO, Juan y DE VEGA SANTOS, CLARA M. 1996. “Criterios para la evaluación de la producción escrita”. En *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE3)*, Colección expolingua, pp. 75-94.

EUSEBIO HERMIRA, Sonia. 1997. “La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE”. En *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Ciudad Real, pp. 205-212.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. 1994. “Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma”. En *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE2)*, Colección expolingua, pp. 23-39.

FERRERES, V. 1984. *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, Madrid, Cincel.

GARCÍA PAREJO, Isabel. 1994. “La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas”. En *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 289-300.

GONZÁLEZ DARDER, J., SORIANO, M. E. y MAICAS, P. 1991. *Expresión escrita*, Madrid, Alhambra.

MARTÍN PERIS, Ernesto. 1993. “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”. En *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE1)*, Colección expolingua, pp. 181-192.

MARTÍNEZ MENCHÉN, Antonio. 2006. *La espada y la rosa*. Barcelona, Alfaguara.

MORENO, Concha, ZURITA, Piedad y MORENO, Victoria. 1999 “A escribir se aprende escribiendo”. En *Carabela* nº. 46, Madrid, pp. 75-101.

ORTEGA RUIZ, Ana Y TORRES GONZÁLEZ, Salomé. 1994. “Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera”. En *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 301-312.

RAIMES, A. 1983. “Anguish as a second language? Remedies for composition teachers” en *Learning to write: First language/Second language*, Nueva Iork, Longman.

- REYES, Graciela. 1998. *Manual de Redacción: Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- RODARI, Gianni. 1993. *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser.
- RODRÍGUEZ PAZ, Luz. 1999. “La expresión escrita en la clase de E/LE”. En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 441-448.
- ROJO, M. y SOMOZA, P. 1991. *Taller de escritura. Tomemos la palabra*, Buenos Aires, Troquel.
- RUIZ FAJARDO, Guadalupe. 1994. “Un ejemplo de análisis en las estrategias de producción de textos escritos en un aula de E/LE” en *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Málaga. Pp. 149-155.
- SANZ PASTOR, Marta. 1999. “La escritura como destreza creativa”. En *Carabela* n°. 46. Madrid, pp. 103-118.
- SERAFINI, M. T. 1989. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, J. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- VARELA, S. y MARÍN, J., 1994. *Expresión escrita*, Madrid, SM.
- VVAA. 1994. Plan Curricular. Madrid. Instituto Cervantes

ANEXO I

Cómic del libro:
“La Espada y la Rosa”
Grupo: Pedro, Leonardo, Lucas R. Pelayo y Felipe.
Curso: 8º C



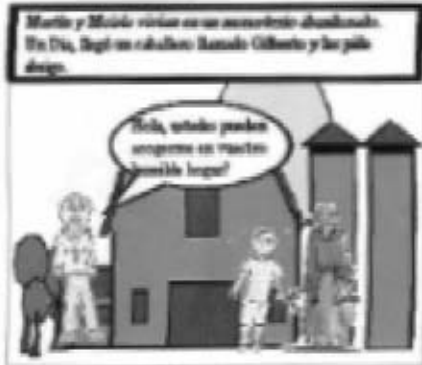
ANEXO II

Cómic del libro:

“La Espada y la Rosa”

Grupo: Fabiana, Giulia, Isabella A., kathleen y Mariana.

Curso: 8° C



La escritura académica en español: productos de las prácticas de futuros profesores

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)
Profa. Ms. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (FL/ UFG)

¿Qué se ha dicho ya sobre la escritura? Consideraciones teóricas.

Cualquier autor, inexperto o experto, incluso Zamora Vicente (1999:181) se pregunta “¿Para qué se escribe? ¿Para quién y para qué? ¿Se acaba la aventura en sí misma o nos entregamos a ella pensando en lectores futuros? ¿Vale la pena desvelar el proceso entero de la escritura y transmitir nuestra desazón ante la frase rebelde o el pensamiento acongojado?” Es un dilema que los profesores de E/LE enfrentamos a diario, porque además de tener esas dudas individualmente como autores, también debemos reflexionar sobre ellas si queremos ayudar a nuestros alumnos. En todo caso, es necesario conocer las reflexiones teóricas que se vienen haciendo sobre el tema.

En las últimas cinco décadas, la didáctica de la enseñanza de lenguas ha utilizado la producción escrita, casi exclusivamente, como un instrumento de fijación y evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos: ya fueran gramaticales, objetivo, prácticamente único, de la metodología audiolingual; ya fueran nocionales o funcionales, objetivo de la metodología comunicativa. Aunque hay que reconocer que la introducción del contexto –en el sentido más amplio– en las actividades de composición supuso un cambio considerable, puesto que se pasó del encarcelamiento de la frase al párrafo. A pesar de ello, siguen sin explotarse las posibilidades que la escritura posee como vehículo de aprendizaje en sí mismo, como instrumento para desarrollarse ideas, para pensar en español.

Coincidimos con todos los autores consultados en el enorme grado de dificultad –angustia, en palabras de Anna Raimés (1998)- que representa el acto de escribir para el aprendiz de español. El miedo al papel en blanco, a no saber qué decir es compartido por hablantes nativos y estudiantes ya sean en sus lenguas maternas o extranjeras; aunque para estos últimos la tarea sea aún más arriesgada, ya que a los problemas para expresar el contenido se añaden limitaciones para darle forma; lo que ellos piensan que es escasez de competencia gramatical.

Gracias a la lingüística textual y a la gramática del discurso, sabemos que cuando hablamos o escribimos construimos textos que para ser considerados correctos necesitan cumplir una serie de características: adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical, diferencias entre el discurso oral y el escrito, entre otras. Si comparamos las si-

tuaciones en que se producen los dos tipos de comunicación, encontraremos diferencias contextuales y si nos centramos en el texto en sí, hablaremos de diferencias textuales. Por motivo de espacio, presentamos solamente las características textuales del texto escrito: tendencia al uso del standard, o norma culta; selección precisa de la información: el texto contiene exactamente la información relevante; estructuras estereotipadas: convencionalismos sociales, fórmulas, etc.; más gramatical: signos de puntuación, pronominalizaciones, enlaces, etc.; soluciones formales: relativo compuesto, participios latinos cultos, prefiere el futuro a la perífrasis, etc.; tendencia a usar estructuras sintácticas complejas; ausencia de anacolutos, elipsis, etc.; tendencia a eliminar muletillas, onomatopeyas, entre muchas otras que podríamos relacionar.

Una vez señaladas las características del texto escrito queremos referirnos al proceso de composición, esto es, cómo se escribe un texto. Se defiende que el modelo cognitivo es el que más se adecúa a la forma en que los aprendices de segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) escriben. Este modelo propuesto por Flower y Hayes (1980 y 1981), en el que se describen las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto, consta de tres grandes unidades: 1. la situación de comunicación; 2. la memoria a largo plazo (MLP) y 3. los procesos de escritura.

1. La situación de comunicación: contiene todos los elementos externos al escritor tales como la audiencia, el canal de comunicación, el propósito del escritor, etc. En la situación de comunicación podemos distinguir dos elementos distintos: - *el problema retórico* que contendría todas las circunstancias que nos hacen escribir (audiencia, tema, propósitos, código, etc.). Es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Si el autor se hace una representación parcial, poco cuidada del problema retórico, no podrá llegar a componer un texto que se adecúe a las características de la situación; - el texto escrito que sería la respuesta al problema retórico antes planteado. Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación, que pone restricciones a lo que puede decir el escritor: el texto escrito. De la misma manera que el título de un discurso marca los temas que puede tratar o los que no, cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones posteriores.

2. La memoria a largo plazo (MLP): es el espacio donde el escritor ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar. En el funcionamiento de la MLP encontramos dos aspectos: cuando recurrimos a la memoria para buscar información no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple clave le puede abrir la puerta de los conocimientos que necesita; la MLP es un entidad relativamente estable que tiene una estructura interna propia. Adecúa las informaciones almacenadas a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia.

3. Los procesos de escritura: se componen de tres procesos mentales: planificar, redactar y examinar. Además tiene un mecanismo de control, el monitor que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

- Planificar: es la representación mental que el escritor hace de las informaciones que contendrá el texto. Es muy abstracta y no necesariamente un esquema completo y desarrollado. No es preciso que sea verbal, sino que puede ser una imagen visual.

En la elaboración de esta representación existen tres subprocesos: 1. generar ideas:

consiste en la búsqueda de informaciones en la memoria a largo plazo. A veces esta información emerge de forma muy ordenada y completa, otras serán simplemente ideas sueltas, fragmentarias o incluso contradictorias; 2. organizar ideas: es la estructuración de las informaciones según las necesidades de la situación comunicativa. Este subproceso desempeña un papel en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y formar nuevos conceptos. Es también el que desarrolla y elabora la coherencia del texto; 3. formular objetivos: es la formulación de los objetivos que dirigirán el proceso de comunicación. Estos objetivos pueden ser de distintos tipos: de contenido (...explicaré esto...), de procedimiento (...primero haré un esquema..., ...quiero empezar de una manera divertida...), etc.). – Redactar: es la transformación de las ideas del escritor en lenguaje visible y comprensible para el lector; –Examinar: es la relectura consciente de todo lo planificado y escrito anteriormente, por lo tanto, no sólo se examinan las ideas y las frases sino también los planes y objetivos elaborados mentalmente. Consta de dos subprocesos: 1. Evaluación: comprueba que el texto corresponde a lo que se ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. y 2. Revisión: modifica el texto o los planes si es preciso tras la evaluación anterior.

Los subprocesos de evaluación y revisión, junto al de generar ideas tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos en cualquier momento: -el monitor: su función consiste en controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos durante la composición. Por ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas y cuánto puede pasar al proceso de redacción, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar y generar de nuevo.

Cassany (1999:11) afirma que

el modelo teórico más divulgado es seguramente el de J. Hayes y L. Flower (1980; o Flower y Hayer, 1981, en una versión posterior), que concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos (decir y escribir es hacer cosas, como dice el filósofo Austin), e identifica tres procesos básicos, la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*, que incluyen otros subprocesos más específicos, como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de *pre-escritura*, *escritura* y *re-escritura*, el modelo se presenta como recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado. Hoy en día existe bastante consenso terminológico, para referirnos a estos procesos como *planificación*, *textualización* y *revisión*, respectivamente.

¿Cómo funciona este modelo?

1. Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro. Las unidades no actúan en un orden rígido, sino que en cualquier momento un proceso o subproceso puede actuar y encadenarlo a otro.
2. La composición es un proceso de pensamiento dirigido a una red de objetivos que el escritor crea y desarrolla. El escritor desarrolla una compleja red de objetivos en distintos niveles (objetivos globales y locales) relacionados entre ellos. Dichas

redes tienen como características:

- a) Las redes no se crean en una etapa de pre-escritura, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición.
 - b) Estos objetivos no siempre formulan el punto de llegada de la composición, también pueden describir el punto de partida o evaluar, etc.
 - c) La red de objetivos dirige el proceso y marca la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos locales que son los que dan coherencia a la composición.
3. Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos en la MLP y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición. Estos tres elementos imponen restricciones al escritor.
4. Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto. Podemos descubrir cómo tiene lugar este aprendizaje analizando las sucesivas reformulaciones de los objetivos. Estrechamente unidos a estos actos se encuentran la creatividad y la inventiva del escritor. El escritor aprende mediante el acto de planificación y sus objetivos son el puente creativo entre la exploración del tema y la prosa que escribirá.

Por último, intentaremos exponer un modelo de tarea que sintetiza el proceso de composición que acabamos de describir. Este modelo se divide en tres fases, cada una de las cuales desarrolla un grupo de actividades:

1. Planificación/Pre-escritura: antes de empezar a escribir hay que considerar dos cuestiones importantes: ¿Cuál es la intención de mi escrito? ¿Para quién voy a escribir? Responder a estas dos cuestiones situará al aprendiz en un contexto que le permitirá elegir un estilo (coloquial, formal, amistoso, etc.), una estructura formal (carta, reportaje, ensayo, informe, artículo, proyecto, etc.) y una organización del discurso (informativo, persuasivo, explicativo, expositivo, descriptivo, narrativo, argumentativo, etc.). Este contexto hará que nuestros alumnos establezcan un plan general mental antes de enfrentarse como el terror vacui del papel en blanco.
2. Textualización/Escribir y reescribir: en esta fase se elaborará un borrador en el que se plasme el esquema inicial. Este borrador será revisado por el aprendiz evaluando su adecuación a una serie de puntos, tales como: claridad, información, vocabulario, repetición, reordenación, conectores, etc.). En caso de que el borrador no se ajustara a los propósitos con que fue concebido, es decir, de que alguna de las preguntas que se ha hecho tuviera una respuesta no satisfactoria, se harán los cambios que se consideren necesarios.
3. Revisión: tras esta continua evaluación y corrección que el aprendiz ha realizado durante toda la fase anterior, llega a un texto definitivo. Hablemos ahora de este modelo y lo que puede hacer el profesor para reflejarlo en las actividades que

plantea a sus aprendices. Estas tres fases deben hacerse inseparables durante la tarea, por lo que el profesor debe evitar forzarlos a separarlos. Por ejemplo, al introducir la actividad en lugar de la presentación oral al tema, tan típica, el profesor puede pedir a los estudiantes que hagan una lista de ideas. Con esto conseguiremos que mientras hacen la lista, nuestros aprendices observen, describan, definan y clasifiquen objetos, acciones y conceptos, y, también, desarrollen sus estrategias de aprendizaje.

La primera fase de contextualización, esto es, saber el propósito por el que se escribe y los lectores a los que va dirigido, es fundamental en la elaboración de actividades de composición en cualquier currículo. Desterrar al profesor como único lector posible del texto es esencial para desarrollar las ideas propias del aprendiz, porque si no escribirá lo que cree que el profesor quiere leer, y no lo que hemos pedido, e incluso ve al profesor más como juez que como lector. Saber lo que va a escribir tiene un objetivo que no sea exclusivamente ejercitar sus pericias lingüísticas, ayuda al aprendiz a tomar conciencia del aprendizaje, de la realidad que es la lengua, que la lengua que está aprendiendo le es útil para comunicarse y contactar con el mundo que hay fuera del aula.

Para conseguir que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la revisión en la escritura, es necesario:

1º El profesor es el primero que debe darle importancia.

2º Dar tiempo en la clase para realizarla: si les damos cinco minutos para revisar lo que acaban de escribir y les felicitamos por lo que dicen, podemos incrementar su deseo por la revisión para conseguir un texto satisfactorio.

A modo de conclusión, nos valemos del cuadro sinóptico sobre las características de cada uno de los modelos de escritura que recoge las variables que “son la naturaleza del acto de escribir y la función que cumple cada uno de los elementos de la comunicación que intervienen en él”, presentado por García Parejo (1999:38-39):

	Escribir es...	El escritor...	El lector es...	El texto es...	El contexto es...
Modelos centra-dos en el texto (audiolingüal)	un ejercicio que apoya otras destrezas.	manipula estructuras gramaticales previamente aprendidas.	el profesor interesado en estructuras más que en ideas.	una colección de patrones y vocabulario.	la clase.
Modelos centra-dos en el texto (retórica)	ligar frases y párrafos siguiendo un modelo prescrito.	rellena blancos según un modelo pre-existente.	el profesor que conoce los patrones de expresión.	una colección de estructuras cada vez más complejas	el académico, implicando además un juicio o valoración sobre lo escrito.

Modelos centra-dos en el texto (no-ciofuncional)	un ejercicio que apoya otras destrezas.	manipula funciones comunicativas previamente aprendidas.	un compañero de clase o el profesor.	una colección de expresiones relacionadas con la función comunicativa estudiada	la clase.
Modelos centra-dos en el texto (comunicativo)	un acto comunicativo.	está orientado pragmáticamente según el contexto y sus propias necesidades.	un miembro de la comunidad.	un producto que está en función de unos objetivos comunicativos.	variado, dependiendo de los intereses del escritor.
Modelos centra-dos en el proceso	un proceso complejo y creativo.	es el centro de atención.	cualquier miembro del taller, interesado en el contenido, no en la forma.	un producto cuya forma está en función de unos contenidos y unos objetivos comunicativos.	variado: el escritor ha de identificar la tarea, la situación y el contexto sociocultural en el que está inmerso.
Escritura para fines académicos	parte de la socialización.	está orientado pragmáticamente hacia el éxito académico o profesional.	un miembro de la comunidad.	el resultado de una tarea que cae dentro de un género reconocible.	la comunidad académica o profesional.

La escritura académica en la carrera de Letras/Español de la UFG

La carrera de Letras/Español de la Faculdade de Letras de la Universidade Federal de Goiás (UFG) busca propiciar al practicante de dicha lengua, a partir de la segunda mitad del curso o 5º período, la oportunidad de conocer e investigar distintas realidades en las escuelas campo para que pueda experimentar situaciones relacionadas con la formación docente y con los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que nuestro objetivo en esta comunicación es presentar y discutir cómo la nueva matriz curricular de las licenciaturas ha venido posibilitando diferentes modalidades de escritura que seguramente le capacitan mejor al futuro profesor como investigador. Eso se lleva a cabo tanto en cumplimiento a las 400 horas de prácticas (*estágio*) previstas en las resoluciones del MEC (2002) como en las 400 horas de Práctica como Componente Curricular (PCC). En nuestra facultad, esta última se la hemos interpretado como un momento más para el ejercicio de la escritura académica. Los estudiantes, desde el 1º hasta el 8º y último período del curso, disponen de una semana a cada semestre para ir a campo y hacer una investigación sobre situaciones-problema que lo involucran, hecho que resulta en la elaboración de un informe previamente tutoriado y según las normas de la ABNT.

Nuestro objetivo, al exponer los productos de las prácticas (*estágio*), se asemeja al de Cassany (1999:7), ya que en el artículo presenta el modelo de escritura centrado en los procesos cognitivos, pero va más allá. Es que como formadoras de profesores de E/LE en tan sólo cuatro años, debemos hacer que hagan el recorrido, si posible, por los seis modelos propuesto por García Parejo (1999) para perfeccionar esa habilidad y llegar a

ser capaces de escribir los cuatro productos al final de cada etapa de las prácticas. Son ellos: un informe conteniendo reflexiones sobre el contexto escolar para la asignatura *Estágio 1* (5º período); un artículo que discute cuestiones relacionadas con el quehacer docente para la asignatura *Estágio 2* (6º período); un proyecto de investigación a partir de situaciones-problema para la asignatura *Estágio 3* (7º período) y el Trabajo de Conclusión de Curso para la asignatura *Estágio 4* (8º período) que es una exigencia para obtener el grado de licenciado. Como actividades preparatorias se les enseñamos a hacer resúmenes, reseñas críticas, notas y esquemas, tomar apuntes, entre otros.

Por tanto, según Cassany (1999:18):

de acuerdo con la orientación Vigotskyana citada sobre el origen social del lenguaje y pensamiento y sobre su aprendizaje y desarrollo a partir de interacciones entre experto y aprendiz en situación real de uso lingüístico, resulta lógico que el procedimiento didáctico más idóneo para el aprendizaje de la composición sean las tareas de escritura cooperativa, en que aprendices y docentes colaboran escribiendo en el aula.

¿Qué podemos decir sobre la escritura de nuestros alumnos? Consideraciones prácticas

Cassany (1999:15-18) comenta que la escritura en L2/LE se asemeja a la realizada en L1/LM porque 1. la conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1 en líneas generales; 2. el redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1; 3. La falta de competencia en escritura en L2 está causada en mayor medida por la ausencia de procesos compositivos; 4. El uso de la L1 durante el proceso de producción de textos en L2. Por tanto, se necesita observar durante este proceso: 1. Es importante evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 que pueda tener el aprendiz bloqueen su proceso de composición y 2. Facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición en L2/LE.

El profesor, según Cassany (1999:20), “actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada aprendiz se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo de cada grupo, atiende las dudas que se planteen, suministra caudal lingüístico, actúa como lector experto en la revisión, etc. En resumen, guía el trabajo de cada aprendiz de autor”. Por tanto, durante las tutorías grupales e individuales, insistimos en la fase de la producción de las ideas, en la recogida de informaciones, en la organización de las ideas, en la determinación de la tesis, en la redacción del guión y del resumen, como actividades preparatorias para la escritura de la primera versión de cada producto académico.

Pasamos, ahora, a analizar algunos ejemplos de las producciones de las 12 alumnas que componen el primer grupo que se licenciará en el segundo semestre de 2007, de manera que vamos a comentar solamente los tres primeros productos: informe (*Estágio de español 1*, 2006/1); artículo (*Estágio de español 2*, 2006/2); y proyecto de investigación del TCC (*Estágio de español 3*, 2007/1). Vamos a referirnos a cada documento como D1, D2 y D3 respectivamente. Haremos los análisis de acuerdo con el cuadro sinóptico de García Parejo (1999), las dificultades previstas en la escritura de L2/LE y la siguiente ficha de cotejo propuesta por Vázquez (1998:83-84) usada para hacer la corrección de los borradores y de la versión final de los trabajos:

CRITERIOS FORMALES	SÍ	NO	?
¿El texto cumple con la función que se le asigna? (exposición, investigación, etc.)			
Desde el punto de vista pragmático, ¿el texto cumple con las reglas de la comunidad científica?			
¿Se respetaron los principios de organización? (¿la entrada no es abrupta, no faltan las frases de cierre, las transiciones están bien marcadas?)			
¿Se han respetado las características del lenguaje escrito y las máximas?			
TONO Y REGISTRO			
¿Qué tono se ha elegido? ¿Se mantiene a lo largo del texto? ¿Resulta adecuado?			
¿Los índices de modalidad se utilizaron correctamente? (expresiones que indican apreciaciones positivas o negativas; las que introducen opiniones personales o puntos de vista, etc.)			
LÉXICO			
¿Se observa una preocupación por utilizar un léxico preciso y cuidado?			
¿El léxico es adecuado al tema? ¿Se han empleado, de ser posible, sinónimos, hiperónimos, nominalizaciones?			
COHESIÓN			
¿Las oraciones se articulan mediante el uso adecuado de nexos y operadores, evitando repeticiones innecesarias?			
¿La articulación de los párrafos entre sí hace que el texto se lea con facilidad y que no tenga ambigüedades?			
¿Se mantiene el tema a lo largo del texto, por lo que no hay divagaciones, interrupciones o digresiones?			
¿Las ideas secundarias o, si las hubiera, las ejemplificaciones, apoyan las ideas centrales sin distraer la atención del asunto central?			
¿El orden lógico o cronológico utilizado permite captar con claridad el contenido?			
ORTOGRAFÍA			
¿Se ha consultado el diccionario en todos los casos de duda?			
¿Se ha dado el texto a leer a otra persona, a ser posible hispanohablante?			
PRESENTACIÓN			
¿El texto está distribuido habiéndose dejado los márgenes y las sangrías necesarias? ¿La introducción y la conclusión están gráficamente demarcadas?			
En lo que respecta a las convenciones gráficas (notas al pie, citas, bibliografía, abreviaturas), ¿se ha seguido un sistema convencional y coherente?			
¿Los presupuestos fundamentales de los razonamientos guían a quien lee?			
¿Logra mantenerse la atención?			
LEGIBILIDAD			
¿Cómo son las frases? ¿Excesivamente largas y complejas? ¿Se han eliminado las frases hechas, las dobles negaciones? ¿Se ha controlado la voz pasiva y el gerundio?			

Consideraciones sobre D1: informe (*Estágio de español I, 2006/1*)

Las 12 estudiantes en 2006/1 hicieron las prácticas en un colegio que es campo aplicado para las licenciaturas de nuestra universidad, además de funcionar como centro de enseñanza, investigación y extensión, el CEPAE³⁷. Las practicantes tenían como objetivos iniciales: conocer el contexto escolar (historia, estructura física y didáctico-pedagógica de la institución), acompañar las clases de español en la enseñanza media, leer e interpretar los documentos educacionales legales tanto a nivel nacional (LDB 9495/96, PCNs de LEs, Orientaciones Curriculares – Español) como local (Proyecto Pedagógico y Documento de la Subárea de LEs). El objetivo final era redactar un informe conteniendo las reflexiones hechas a partir de las observaciones sobre el funcionamiento del colegio y de las clases en conexión con las lecturas propuestas por el programa de la asignatura. Éste prevía el cumplimiento del siguiente compendio: Lingüística aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de LE; Concepciones de lenguaje y enseñanza; Legislación y documentos; Observación del contexto escolar. Como instrumentos de recogida de datos, las practicantes utilizaron apuntes de clases, cuestionarios y entrevistas con profesores, coordinadores y alumnos.

A pesar de las orientaciones grupales e individuales sobre los principios teórico-metodológicos para la elaboración de un informe académico, formas de recogida y análisis de datos, somos conscientes de que en esta primera etapa del proceso de escritura académica, varios problemas no han sido solucionados y prevalecieron. Basándonos en la ficha de cotejo propuesta por Vázquez (1998), hemos podido observar en el producto final: 1) Gramática y léxico: presencia de la interlengua (portuñol); errores de lengua: infinitivo flexionado, problemas generales de acentuación, puntuación, colocación pronominal; confusión entre indicativo y subjuntivo, indefinido y perfecto, haber y tener y los tiempos compuestos en general; falta de concordancia nominal y verbal; mal empleo de los demostrativos y posesivos; repetición lexical; frases iniciadas con conjunciones y un largo etc.; 2) Criterios formales y presentación: cumplimiento parcial de la función de investigación (texto argumentativo); poco dominio de las reglas de la ABNT (dificultad para parafrasear las ideas de los autores, para relacionarlos en las referencias, para hacer citas, notas de pie de página, abreviaturas y sangrías); desrespeto a las máximas de *cantidad* (poca informatividad), *relación* (poca pertinencia al tema planteado) y *manera* (poco ordenamiento de ideas, prolijidad innecesaria); organización textual comprometida: ausencia de frases de cierre, cortes abruptos de ideas; 3) Tono y registro: poca formalidad, presencia de coloquialismos; 4) Cohesión: escaso uso de conectores; párrafos fragmentados y sin nexo entre sí; 5) Legibilidad: frases y párrafos largos, presencia de la voz pasiva y uso del gerundio.

Por lo expuesto, se puede verificar, en esta primera etapa de la producción escrita en las prácticas, el incipiente grado de madurez académica, la presencia de un abanico de errores lingüísticos y el fragmentado dominio de las reglas de la ABNT. Además de eso, los tres procesos de escritura anteriormente presentados: planificar, textualizar y revisar, han sido cumplidos parcialmente. A pesar de la idoneidad y responsabilidad de algunos, la mayoría suele dejar todo para el último momento y así no es posible gestionar como se

³⁷ Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação.

debería todas las fases de composición del trabajo, incluso la revisión queda perjudicada por no haber antelación en su elaboración. Creemos que en la ejecución del informe se han cumplido solamente los tres primeros modelos de escritura planteados por García Parejo (1999), todos basados en el texto y teniendo al profesor como único lector.

Nos preocupamos mucho por las dificultades presentadas por las practicantes y nos cuestionamos por qué los informes de la PCC no están contribuyendo más y mejor para subsanar estos problemas. Una posible explicación es que como el trabajo para esa modalidad se hace en grupos de cinco personas y ni todas se involucran como deberían. Otro punto es que no hay notas, sólo la calidad de aprobado o no al trabajo. Ya el informe de las prácticas es individual y resultado de observaciones personales y sistemáticas a lo largo del semestre acompañando la realidad de la escuela campo. De manera que el grado de exigencia es mucho mayor al atribuir una nota al informe para la aprobación de las alumnas en la asignatura.

Consideraciones sobre D2: artículo (*Estágio de español 2, 2006/2*)

En 2006/2, las estudiantes realizaron las prácticas en un colegio público estatal ubicado en la periferia de Goiânia. Como objetivos para aquel semestre, se ha planteado: conocer y diagnosticar los procesos de enseñanza-aprendizaje del E/LE en la secundaria y recoger datos sobre dicha realidad para la elaboración de un artículo académico. Los procedimientos metodológicos fueron los mismos adoptados en el Estágio 1, pero se ha añadido la impartición de una clase individual, que fue grabada y transcripta, y que estaba en consonancia con el tema del trabajo. Algunos temas para la elaboración de los artículos fueron: minusvalía, motivación, contenidos socioculturales, integración de las cuatro destrezas y temas transversales.

Siguiendo los criterios ya conocidos para el análisis, hemos podido percibir en esta etapa de escritura: 1) Gramática y léxico: Disminución en el uso de la interlengua (portuñol), pero utilización de traducciones literales del portugués al español; errores de lengua: predominio en menor grado del infinitivo flexionado, reducción de los problemas de acentuación, puntuación y colocación pronominal; mayor dominio del indicativo y subjuntivo, indefinido y perfecto y los tiempos compuestos de manera general; menos problemas de concordancia nominal y verbal; mejor empleo de demostrativos y posesivos; léxico aún poco cuidado y preciso; 2) Criterios formales y presentación: mejor adecuación de la función de investigación (texto argumentativo); mayor dominio de las reglas de la ABNT, pero aún se observan pocos ejemplos en el análisis de datos y dificultad para parafrasear las ideas de los autores; prevalece el desrespeto parcial a las máximas de cantidad (poca informatividad) y manera (prolijidad innecesaria); mejor organización textual: presencia de frases de cierre, menos cortes abruptos de ideas; 3) Tono y registro: tono más formal, poca presencia de coloquialismos; 4) Cohesión: presencia de algunos conectores; párrafos menos fragmentados; 5) Legibilidad: frases menos largas y presencia más reducida de la voz pasiva y del gerundio.

Con relación a lo presentado, se puede percibir, sin lugar a dudas, incluso por la mayor exigencia académico-formal de un artículo académico, una postura más consciente de las practicantes sobre los procesos de investigación. En el período anterior, ellas relacionaron, en el informe, las teorías estudiadas en la universidad con la práctica observa-

da. En este período, ellas tuvieron que elegir un tema que respondiera a los desafíos de la realidad de la escuela campo. De esa forma, además de leer toda la teoría propuesta en el programa de la asignatura por medio de su compendio: Enfoques y metodologías de enseñanza- aprendizaje de LE; Planificación y simulacro de clases; Observación de las clases de la escuela campo, investigaron y leyeron los textos específicos a cada tema. Eso ha servido para demostrar que ellas han empezado a ejercitar la autonomía y a adquirir una actitud investigativa.

Sin embargo, a pesar de haber habido avances en esta etapa, aún se echó de menos a una mejor adecuación teórico-metodológica en el cumplimiento de la producción escrita y las practicantes también han demostrado poca habilidad para la autoría. Las etapas de planificación y textualización se han cumplido bien, pero la de revisión todavía se ha realizado parcialmente. En cuanto a los modelos de escritura, consideramos que se han cumplido los cuatro primeros, prevaleciendo aún el énfasis en el texto. Además de la profesora formadora y de algunos compañeros de clase, la profesora del campo de prácticas también ha leído los artículos.

Consideraciones sobre D3: proyecto de investigación del TCC (Estágio de español 3, 2007/1)

En el primer semestre de este año, las alumnas han vuelto a hacer las prácticas en el CEPAE para cumplir el programa de la asignatura de Estágio 3 sintetizado por el siguiente compendio: abordajes metodológicos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera; análisis y elaboración de material didáctico; el proceso evaluativo; impartición de clases en parejas; perfeccionamiento de la investigación en el contexto escolar. Para relacionar los conocimientos lingüísticos y metodológicos adquiridos con las clases prácticas impartidas en la escuela-campo CEPAE, los objetivos de la asignatura eran analizar y elaborar materiales didácticos para la enseñanza del español; presentar los distintos procesos y técnicas de evaluación; discutir las principales técnicas de corrección y análisis de errores; practicar los conocimientos lingüísticos adquiridos y elaborar el proyecto del Trabajo de Conclusión de Curso (TCC). Eso ha ocurrido por la necesidad de cumplir el último quesito del compendio y por ser el CEPAE el centro de las prácticas de las licenciaturas. En el colegio público estatal, había solamente una profesora para todos los grupos de español de la institución. Al considerar las dos realidades vivenciadas, sus situaciones contextuales y los niveles de formación de los profesores, el CEPAE se difiere. Es que sus profesores, en un total de tres, son postgraduados y realizan constantemente investigaciones con sus alumnos. Así, al tutoriar a las practicantes, tienen más condiciones y tiempo para gestionarlas en los aspectos teóricos y prácticos de la investigación. Además de eso, el centro posee una infraestructura mejor equipada y un número reducido de alumnos (un promedio de quince) por aula, hecho que puede facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para este nivel de las prácticas, las estudiantes tuvieron que proponer un proyecto de investigación que culminará en la escritura de un Trabajo de Conclusión de Curso en 2007/2 y es condición *sine qua non* para que ellas obtengan el grado de licenciadas. El tema del proyecto ha sido prácticamente el mismo de los artículos, hubo solamente algunas alteraciones y adaptaciones. En consonancia con los criterios ya previamente deter-

minados, hemos analizado en esta etapa de escritura: 1) Gramática y léxico: eliminación de la presencia de la interlengua (portuñol); reducción considerable de los problemas de acentuación, puntuación y colocación pronominal; mayor seguridad en el empleo del indicativo y subjuntivo, indefinido y perfecto y los tiempos compuestos de manera general; esporádicos problemas de concordancia nominal y verbal; adecuado empleo de demostrativos y posesivos; léxico más preciso y cuidado 2) Criterios formales y presentación: adecuación de la función de investigación (texto argumentativo); dominio de las reglas de la ABNT; respeto a las máximas de *cantidad, cualidad, relación y manera*; adecuada organización textual: frases de cierre, enlaces entre los párrafos, correlación de ideas; 3) Tono y registro: tono formal; 4) Cohesión: mayor presencia de conectores y párrafos bien contruidos; 5) Legibilidad: frases más objetivas y mayor control de la voz pasiva y del gerundio.

Se puede constatar a partir de lo expuesto: mayor madurez académica presente en la escritura de los proyectos de investigación; mayor seguridad en la utilización de las convenciones académico-formales; capacidad de reestructurar el texto; mejor selección lexical (adecuación semántico-pragmática); presencia de expresiones típicas del español y menos traducciones literales del portugués; consecución de las tres etapas de escritura: planificar, redactar y examinar; cumplimiento de los cinco primeros modelos de escritura propuestos por García Parejo (1999). Las estudiantes presentarán el TCC sistematizado a partir de las prácticas que seguirán en el CEPAE. El compendio de *Estágio 4* es impartición de clases; elaboración y presentación de los resultados de la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, para cumplir los siguientes objetivos: analizar, seleccionar y elaborar materiales didácticos; planificar e impartir clases; analizar los tipos de profesores y sus competencias; conocer y hacer uso de las nuevas tecnologías; discutir la enseñanza del español con fines específicos; analizar las dificultades para implementar el programa de educación inclusiva y perfeccionar las normas y técnicas de escritura académica.

Al impartir clases individualmente en la escuela campo para aplicar los conocimientos específicos y metodológicos adquiridos, durante las clases ellas tendrán la oportunidad de recoger más datos para el análisis del tema elegido y van a impartir seis clases cada una que también les servirán de datos. Todas serán previamente planificadas y tutoriadas por las dos profesoras, la formadora y la del colegio.

De una manera general, a pesar del progreso en las producciones académicas, verificado a lo largo de un año y medio, las alumnas aún tienen muchas dificultades en las construcciones más complejas como las subordinadas; en la terminología o el léxico especializado cuyos conceptos son referentes a la lingüística aplicada a la enseñanza de LE; en los conectores y marcadores discursivos que enlazan todo el sentido del texto. De ahí se percibe que todavía persiste la dificultad en el ejercicio de la autoría, limitada creatividad y autonomía para lograr una verdadera postura investigativa. Sin embargo, al comparar la nueva configuración curricular de las licenciaturas con la anterior, se percibe que la actual tiene mucho más condiciones de promocionar un mejor dominio de la escritura académica, pues en dos años se puede lograr un proceso gradativo y tutoriado que seguramente les puede capacitar mejor a los futuros profesores.

Bibliografía

CASSANY, D., 1999. “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”, *Revista CARABELA*, nº 46, pp.5-22.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000., Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro.

GARCÍA PAREJO, I., 1999. “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, *Revista CARABELA*, nº46, Madrid, pp.23-42.

HAYES, J. R.; FLOWER, L., 1980. “Identifying the Organization of Writing Processes”, en GRECC, L. W. y STEINBERG, E. R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey, Erlbaum.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1997, Lei No 9.394 de 1996, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, Brasília.

RAIMES, A., 1998. “Teaching writing”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, Foundations of Second Language, Cambridge, CUP, pp.142-167.

VÁZQUEZ, G., 1998. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Edelsa.

ZAMORA VICENTE, A., 1999, “El placer de escribir”, *Revista CARABELA*, nº 46, Madrid, pp.181-184.

Del papel y lápiz al ordenador: la expresión escrita en correos electrónicos

Jorge Adelqui Cáceres Fernández
Instituto Cervantes de São Paulo

I – Introducción

En estos últimos años, la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) ha dado pasos agigantados en Brasil. El interés en aprenderlo es impresionante, y la presencia de alumnos es cada vez mayor. Nunca, en años anteriores, el Español ha conseguido tanto destaque e interés en este país.

Por otra parte, notamos que el alumno brasileño es uno de los que más está presente cuando se trata del uso del ordenador, no sólo en el trabajo sino también en casa, si lo comparamos con otros países. Hoy día, ese alumno que citamos y que puede formar parte de las clases A, B o C, no deja de prender su ordenador y verificar su buzón de correo electrónico como mínimo una vez al día, incluso en sus vacaciones (y esto se constata no solamente cuando viaja dentro del país, pero cuando va al exterior también). En pleno verano es muy común ver en las playas brasileñas establecimientos que ofrecen el uso de Internet por hora (cibercafés) con filas en la puerta esperando para conectarse a la red mundial.

Seguramente, se puede afirmar que un joven brasileño está más dependiente de un ordenador que otro alumno europeo, por ejemplo. Difícilmente ese joven deja de contestar un mensaje después de un plazo mayor que 24 horas de su recibimiento, y es muy común recibir su respuesta pocos instantes después de enviársela.

Si aumentamos un poco este panorama presentado, podemos incluir los sitios de charla (MSN Messenger, por ejemplo) o de relacionamientos (www.orkut.com) como muestra de la utilización de la red mundial en Brasil. El sitio de relacionamientos Orkut, para citar sólo un caso, está constituido por un 90% de usuarios brasileños. Si en este país antes un joven le pedía a alguien su dirección para luego comunicarse, hoy un joven probablemente le preguntará: *¿Tienes Orkut? ¿Y correo electrónico?*

El profesor de E/LE que trabaja en Brasil debe acompañar este interés del alumno por la informática y adecuarla a las actividades que realiza en el aula. En muchas ocasiones se comenta que al alumno brasileño no le gusta escribir y que la escuela básica no lo prepara para algo más que construir simples redacciones. Pero lo que se debe cuestionar es si esta aparente falta de motivación no es fruto del tipo de actividad que se le exige. ¿En qué tipo de situaciones, en la sociedad actual, el alumno necesita expresarse a través de textos?

Y... ¿qué tipo de textos necesita escribir en su día a día? ¿Será que las tareas que se proponen son una simulación de lo que necesita en su comunicación con otras personas o una obligación que objetiva simplemente una nota para pasar en determinada asignatura?

El objetivo de este trabajo es poner en cuestión el tipo de expresión escrita que se ha realizado y que se continúa realizando a pesar de las innovaciones tecnológicas, y hasta qué punto el profesor de E/LE se está adecuando a las nuevas realidades que el siglo XXI le presenta. Y mostrarle formas de motivar al alumno, pidiéndole que escriba textos que posiblemente los pudiera escribir mientras esté en contacto con otros amigos a través del ordenador. Enseñarle cómo escribir un correo electrónico, sea profesional o particular, cómo redactarlo correctamente y organizarlo para que su mensaje llegue al destinatario de forma más eficaz.

Al fin y al cabo, lo que se propone es realizar algo que muchos dicen ser casi imposible en este país: que el alumno escriba, pero que escriba con motivación.

II- Los materiales didácticos utilizados en Brasil y la informática

En muchas ocasiones el profesor brasileño de E/LE adapta sus clases a las indicaciones que le presenta el Libro del Profesor del material que utiliza en clase, y en algunos casos las sigue rigurosamente. Si por un lado este procedimiento asegura una correcta utilización del material didáctico, por otro es posible que en algunos casos el profesor no se aproxime del alumno en lo que éste más quiere: que en sus clases realice ciertas actividades que fuera del aula le sean útiles.

Es importante notar que no se quiere decir con eso que los materiales no sean los ideales. Lo que aquí se quiere proponer es que el profesor siempre se cuestione sobre lo que debe o no presentar en sus clases, y agregar lo que le parezca necesario para que su jornada sea lo más provechosa posible para el alumno, preocupándose en llevar a clase actividades más próximas de su cotidiano. Seguramente, ejercicios que tienen como tema la red mundial van a tornarse una constante.

Para ilustrar cómo los materiales didácticos que llegan a Brasil ya comienzan a preocuparse con la informática, se relatan a continuación algunos materiales encontrados en este país y cómo tratan este tema:

Material didáctico	Editorial	Propuestas
ECO Curso Modular de E/LE (Versión brasileña)	Edelsa (2005)	En cada lección aparece la sección <i>Taller de Internet</i> , donde se proponen algunas tareas que deben realizarse en el ordenador.
PRIMER PLANO 1 E/LE Profesional	Edelsa (2000)	Al final de cada lección el profesor dispone de la sección <i>Tareas en Internet</i> , si bien que no todas ellas obliguen al alumno a escribir un texto.
GENTE 1 Curso de Espanhol para brasileiros	Difusión (2006)	Encontramos algunos textos adaptados de sitios Web. También aparecen algunos ejercicios con correos electrónicos que el alumno debe responder.

Como se puede observar en el cuadro comparativo de esas tres grandes publicaciones españolas que se ofrecen en Brasil, todas ellas publicadas en este siglo, ya existe una preocupación por llevar a clase de E/LE actividades que utilizan el ordenador como herramienta principal. A pesar de ello, cuando se analizan las propuestas de tales actividades se verifica que muchas no exigen del alumno mucho más que simplemente pinchar y seleccionar pequeñas opciones de una página española.

Si, por ejemplo, en determinado ejercicio se le pide al alumno que entre en el sitio de la tienda española *El Corte Inglés* (www.elcorteingles.es) para elegir algunos productos y después verifique cómo ha quedado su cesta de compras, el profesor puede pedirle al alumno que luego le escriba un correo electrónico a algún amigo que vive en España para que éste le compre determinado producto y se lo envíe a Brasil. Si en otra actividad tiene que elegir una biografía de un personaje famoso en Internet y reescribirla, podría elegir algún brasileño que se ha destacado últimamente y contarle a alguien en España, simulando un correo electrónico, de quién se trata. O pedirle que elija una universidad española y seleccione un curso de postgrado que le interesaría, para que luego formule un mensaje pidiendo informaciones sobre cursos, becas, alojamientos u otras de su interés. Lo que se recomienda en estos casos es que el profesor amplíe siempre las propuestas del libro con creatividad y que las lleve para utilización en el ordenador con un grado mayor de exigencia.

Como se describe en las situaciones del párrafo anterior, es importante que el profesor de E/LE se preocupe en agregarle a la actividad que propone el libro un toque personal hacia el grupo que está trabajando: más profesional, si trabajan en empresas, o más informal si se trata de jóvenes que aún no están insertados en el ámbito laboral.

Pero si los materiales que presentamos en esta muestra piden (en mayor o menor número) que el alumno escriba simulaciones de mensajes de correos electrónicos, sería interesante también que hubiese una preocupación en enseñarle cómo realizar ese tipo de actividad de manera más provechosa. A pesar del amplio uso en Brasil de ese medio de comunicación, no son todos los que consiguen transmitir un mensaje electrónico adecuado a lo que hoy día se exige. Por eso es muy importante que el profesor esté conciente que deberá, en determinado momento, llevarle a sus alumnos algunas orientaciones que les van a ser muy útiles en el momento que quieran comunicarse con otras personas a través del ordenador. En la próxima sección indicamos de qué manera puede aumentar el interés del emisor por un determinado mensaje, con indicaciones de algunas reglas básicas que algunos investigadores aconsejan a todos aquellos que necesitan escribir un correo electrónico.

III – La redacción de un correo electrónico

Bien sabemos que cualquier texto que se quiera escribir respeta algunas bases ya preestablecidas. Ya se sabe que una carta formal, por ejemplo, debe obedecer algunas características que son comunes en este tipo de mensaje: membrete (razón social, dirección, teléfono), fecha, dirección del destinatario, referencia, asunto, saludo, despedida,

firma y anexos (posdata...). Pero un mensaje de correo electrónico, aunque sea para una empresa, es mucho más simple que la carta citada. Y si se trata de un mensaje para un amigo, es aún más directo.

Las comunicaciones a través del correo electrónico se han simplificado bastante y cualquier texto tiene una característica en común: la objetividad de sus palabras. Las características que posee un correo electrónico también deben llevarse al aula de E/LE para que el alumno, además de escribir este tipo de mensaje, lo escriba dentro de patrones presentes en este tipo de correspondencia y que lo hacen más atractivo y agradable de leer en su destino.

Hoy se puede afirmar que un correo electrónico bien redactado debe cumplir las siguientes premisas:

- a) Tipo y tamaño de letra: para que un texto sea claro es importante mantener un sólo tamaño de letra y fuente. La homogeneidad de la letra elegida le da más uniformidad al texto y lo hace más agradable de leer. Modificar el tamaño o usar colores fuertes distraen al destinatario de forma innecesaria. Letras más grandes solamente deben ser utilizadas para destacar algo realmente importante. De la misma forma, el uso de negrita, cursiva o subrayados.
- b) Frases cortas y omisión de palabras: como se ha dicho anteriormente, el uso de expresiones innecesarias o frases superfluas sólo sirven para cansar al lector. El mensaje debe ser claro y objetivo, y nadie quiere perder tiempo leyendo frases que podrían ser más directas. Una sugerencia interesante: utilice la mitad de las palabras que escribiría en una redacción normal y no abuse de adjetivos o palabras redundantes.
- c) Separar las ideas: utilizar correctamente los párrafos para separar ideas que se quieran transmitir. Cada párrafo debe contener una sola idea y cada vez que se cambie de tema, se abre un nuevo párrafo. De esta forma, el mensaje queda más claro y en una segunda lectura el lector puede visualizar exactamente lo que le interesa, sin perder tiempo.
- d) El lenguaje utilizado: una cosa que se puede observar en los correos electrónicos transmitidos actualmente es la utilización de un lenguaje simple, aunque sea un texto más formal. No es muy usual escribir palabras más elegantes, pues eso dificulta el acto de lectura del destinatario.
- e) Dibujos o letras parpadeantes: si se quiere transmitir un mensaje y se utilizan dibujos o letras parpadeantes, el contenido del mensaje pierde una parte del contenido. La visión se distrae con estos objetos y si no son ellos los que se quieren destacar, debe evitarse.

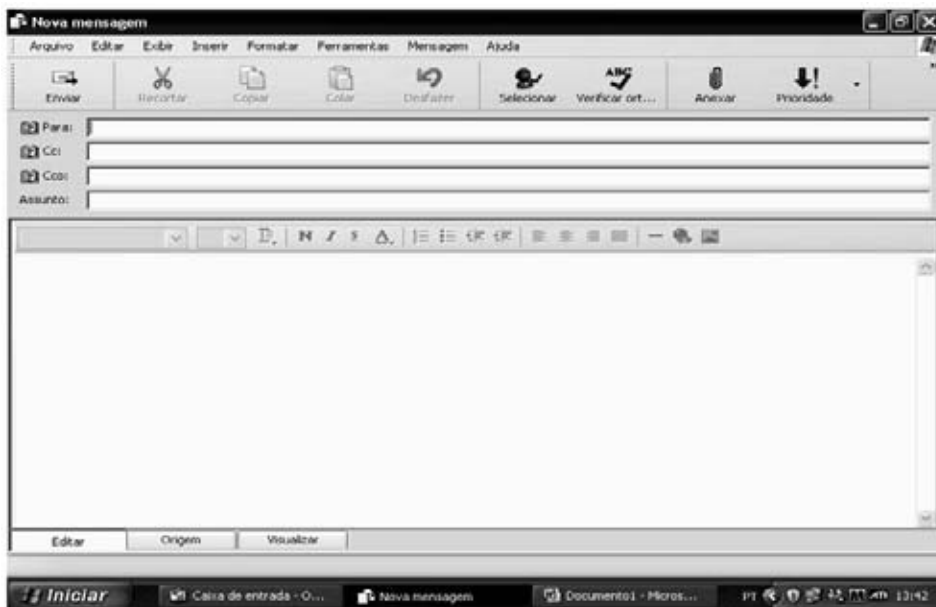
- f) El recurso de la “pirámide invertida”: un estudio realizado por dos investigadores norteamericanos (Nielsen y Morkes, 1997) confirma que un correo electrónico comercial, por ejemplo, tendrá más éxito si se comienza el mensaje por la deducción de determinada idea. Un texto convencional expone una a una las ideas para que luego lleve a una conclusión. En este tipo de mensaje es preferible contar el final primero y después relatar los procedimientos que llevaron a tal conclusión. Así el lector podrá, al iniciar la lectura, saber si le interesa o no leer el mensaje en su totalidad.
- g) Evitar el uso abusivo del “retransmitir”: cuando una persona recibe un mensaje con el título Re: Re: Re: Re: Re: Re:, tiene la impresión que el emisor del mensaje apenas se ha preocupado en copiar un mensaje recibido de otra persona y simplemente se lo ha retransmitido. Normalmente, este tipo de mensaje no se lee en su destino y va a parar en el basurero.
- h) La firma del emisor: un correo sin el nombre de la persona que lo está enviando da la impresión que no ha llegado por completo. La firma identifica al emisor y lo aproxima del destinatario, pues además del nombre le podrá indicar una forma de comunicarse (dirección, página Web...). Es el cierre de un correo electrónico.

IV- El correo electrónico en clase

Mientras se trabajaba este tipo de redacción en clase se pudo observar una mayor motivación del alumno con un simple recurso: en algunos casos se le pedía que hiciera la tarea en una hoja de cuaderno y al término de ella se la entregaba al profesor para corrección. En otra ocasión se le entregó una hoja donde aparecía la pantalla principal del *Outlook Express* (programa utilizado por la mayoría de las personas para enviar un correo electrónico, y que forma parte del sistema operacional Windows).

A partir de ese simple recurso se ha notado que el interés en relación al ejercicio aumenta considerablemente: además de escribir el texto que el profesor le indicó, el alumno se preocupaba también en rellenar todos los espacios del texto (dirección electrónica del destinatario, copia oculta y el título del mensaje). Cuando esta actividad se hizo en una hoja de cuaderno estos elementos nunca aparecieron, lo que indica que el factor motivación funciona en mayor o menor grado según la preocupación del profesor en llevarle al alumno algo más próximo de su realidad.

A continuación se exhibe la pantalla utilizada en este tipo de actividad y que se ha copiado del *Outlook Express* a través del recurso ofrecido con la tecla Print Scrn, que permite copiar cualquier página de Internet o del sistema operacional. Es importante resaltar que se ha optado por copiar esta pantalla en portugués, pues es en este idioma que el alumno utiliza el programa en su casa. Con eso se pretende una atmósfera más próxima de la realidad.



V – Conclusión

Después de observar los consejos que nos ofrecen algunas investigaciones para poder escribir más adecuadamente un simple correo electrónico, nos queda claro que un profesor de E/LE u otra lengua extranjera es antes de todo un facilitador del aprendizaje. Además de preocuparse en enseñar una lengua el profesor tiene que darse cuenta que algunos recursos externos también deben presentarse al alumno. Esto es lo que ocurre, como vimos, con la utilización en clase de ejercicios que le pidan al alumno que redacte un correo electrónico.

Dentro de la informática encontramos personas que tienen más facilidad que otras para manejarla, y hasta hay las que poco conocen o se animan a utilizarla. Cuando le pedimos a un alumno que redacte un texto de correo electrónico, nos parece que todos saben cómo hacerlo. Solamente cuando vamos a corregir ese tipo de actividad es que nos damos cuenta de los fallos que el alumno presenta (a veces por falta de conocimiento de ese medio, por la utilización inadecuada de frases, por extenderse demasiado o no dejar claro el objetivo de su redacción), y en algunas ocasiones se le descuenta por esos errores. Pero, ¿hasta qué punto se le puede descontar a un alumno por cometer errores que el profesor no les ha planteado en clase? ¿Cómo podemos considerar que en una clase de 10, 12 ó 14 alumnos todos saben redactar un correo electrónico adecuadamente?

Son esas consideraciones que hacen crecer día a día la importancia de llevar a clase ese tipo de conocimiento, como forma de preparar alumnos más capacitados para un mundo moderno. Sabemos muy bien que en muchas ocasiones la competencia de determinada persona se mide por la forma de expresarse con palabras. Sea en el ámbito laboral o entre compañeros, la comunicación se hace cada vez más por medios electrónicos. Lo que se observa es que el profesor del siglo XXI está obligado, cada vez más, a

mostrarle al alumno que existen herramientas que podrá utilizar para mejorar aún más su expresión escrita. A nuestro alumno esto le valdrá no sólo para las clases de E/LE, sino también para su desarrollo personal dentro de la sociedad.

Bibliografía

PALOMINO, M. A., 2000. *Primer Plano 1 – Profesional*. 1ª ed., Madrid, Edelsa.

HERMOSO, A.G. Dueñas, C.R. 2005, *ECO 1 – Curso Modular de Español Lengua Extranjera – Versión brasileña*. 1ª ed., Madrid, Edelsa.

PERÍS, E.M. BAULENAS, N.S. 2006, *Gente 1 - Curso de Espanhol para brasileiros*. 1ª ed., Madrid, Difusión.

GARCÍA, L. *Textos en la red: estructura y aspectos visuales*. 21/11/2001. Disponible en: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/estructu/>. Consultado en: 04/06/2007.

MANCHÓN, E. *Cómo escribir un correo electrónico correctamente*. 09/02/2003. Disponible en: <http://www.gueb.org/Comunicacion/escribir-correo>. Consultado en: 28/05/2007.

MANCHÓN, E. *Escribir y redactar contenidos para Internet*. 09/02/2003. Disponible en: http://alzado.org/articulo.php?id_art=54. Consultado en: 28/05/2007.

FIDALGO, A. *Cómo escribir un correo electrónico*. 26/05/2006. Disponible en: <http://www.usolab.com/wl/2006/05/cmo-escribir-un-correo-electm.php>. Consultado en: 11/06/2007.

Producción Escrita de Frases Reflexivas a Partir de un Tema.

Patrícia Monteiro da Silva
Escola Monteiro Lobato

I – Presentación del Proyecto

El objetivo de este proyecto es desarrollar la producción escrita en lengua extranjera, español, a partir de un tema definido por el profesor. En este proyecto el tema será la amistad.

El alumno al ser presentado a este género textual será llevado a percibir que las frases que hacen parten de la actividad deberán hacer una reflexión sobre el tema propuesto y complementar la reflexión por medio de imágenes relacionadas con el sentido que se desea atribuir a las reflexiones hechas por el autor.

El profesor al proponer este tipo de actividad que este involucrado los géneros textuales tendrá con el alumno una relación de mediador de conocimiento, pues el alumno será llevado a hacer su propia reflexión sobre el asunto, y así, elaborar su producción escrita de modo que sea significativa para él.

En el final del proyecto cada alumno tendrá producido su propio libro que será presentado en la clase y después será hecho una noche de lanzamiento de los libros como cierre del trabajo.

Serán desarrolladas en esta actividad, además, de la lectura y escritura los contenidos gramaticales necesarios para la elaboración de la actividad.

2 – Módulos Didácticos:

Según Lopes-Rossi, el profesor estará encargado de crear situaciones reales para la producción escrita y de este modo tornar las clases más significativas para los alumnos. Para eso será necesario planear la producción del texto a partir de la busca de informaciones, planear las ideas y planear y hacer la revisión colaborativa de los textos.

Siendo así, este proyecto será desarrollado en tres módulos didácticos. El primer módulo tiene como objetivo poner el alumno en contacto con el género textual a ser trabajado, el segundo se caracteriza por la producción escrita y el tercero por la divulgación del trabajo.

2.1 – Módulo Didáctico 1: Lectura para la apropiación de las características del género textual

El primer módulo didáctico tiene como objetivo poner el alumno en contacto con el género textual que será trabajado para que él conozca las características que componen el género que será producido en las clases de español:

- A) El profesor debe mostrar a los alumnos las partes que componen un libro como: capa que tiene un título, generalmente, en destaque, nombre del autor, editorial y una ilustración. Además el profesor debe presentar a los alumnos algunos modelos de dedicatorias y agradecimientos y explicarles la diferencia entre una y otra. Y para concluir las partes que componen el libro explicarles que deberán hacer una autobiografía que se quedará en la última hoja del libro.
- B) Presentación del libro “Um dia daqueles”, de Bradley Trevor Greive”. El libro está en portugués, pero lo que importa es que el alumno tenga conocimiento del género textual que será producido en las clases de español. Durante la lectura del libro, hecha por el profesor, los alumnos deberán estar sentados en círculo para que puedan ver como la escrita de este tipo de género textual es constituida y observar la relación que hay entre las frases y las imágenes que componen el libro.
- C) Reflexión a partir de la lectura hecha con el objetivo de verificar si los alumnos comprendieron el género textual que será trabajado. Aquí el profesor debe llevar el alumno a percibir que las frases son cortas, pero que haya una relación con las imágenes y que una completa el sentido de la otra.
- D) El profesor discutirá el tema con los alumnos valorizando sus conocimientos previos sobre el tema en cuestión.
- E) El profesor pedirá a los alumnos que hagan una investigación sobre el tema propuesto “amistad”.
- F) A partir de las investigaciones hechas, los alumnos serán llevados a contar lo que encontraron sobre el tema.
- G) Ahora los alumnos verán la película “Happy Feet”, en español que habla de las relaciones de amistad entre los pingüinos.
- H) Después de ver la película, el profesor discutirá con los alumnos las relaciones de amistades existentes en la película y a partir de las reflexiones hechas llevar los alumnos a pensar como se constituyeron las relaciones de amistades en sus vidas.

Para el desarrollo de las actividades descritas serán necesarias 5 clases.

OJO: El libro utilizado como soporte para el trabajo no tiene autobiografía del autor, por eso serán presentadas otras autobiografías a los alumnos.

2.2 – Módulo Didáctico 2: Producción escrita del género de acuerdo con sus condiciones de producción típica

En este módulo los alumnos desarrollarán la parte escrita del trabajo, llevando a cabo los tópicos que componen este género textual.

La organización para la confección de la parte escrita se dará del siguiente modo:

- A) División de los alumnos en parejas para confección del trabajo.
- B) Elaboración de las frases en el aula.
- C) Corrección colaborativa y refacción de las frases junto con el profesor.
- D) Elaboración de la autobiografía, el alumno inicia en el aula y finaliza en casa. La refacción es hecha en otra clase con el profesor.
- E) Elaboración de la dedicatoria y agradecimiento y refacción de las mismas.
- F) El alumno tiene dos semanas para sacar las fotos y digitar la parte escrita del trabajo y enviar por e-mail para el profesor para una nueva corrección a partir de la digitación hecha por los alumnos.
- G) Para que el alumno pueda prepararse mejor para la presentación, será enviado por e-mail un modulador de voz que les ayudará a practicar la pronunciación.
- H) Presentación oral del trabajo para todos los alumnos del aula.

Para el desarrollo de las actividades descritas serán necesarias 7 clases.

OJO: Para este trabajo el profesor podrá crear un e-mail para que los alumnos le envíen el trabajo digitado para una nueva corrección.

2.3 – Divulgación al público

Para la divulgación del libro se hará hecho una noche de lanzamiento de los libros. Después los trabajos se quedarán en exposición en el aula de español para que otros alumnos tengan conocimiento del trabajo desarrollado por los alumnos del 8º grado.

Además, con el objetivo de divulgación del trabajo saldrán informaciones sobre él en el “Boletim Informativo” de la escuela.

Bibliografía

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

TALLERES

Propuestas en producción escrita para los variados niveles de Español como Lengua Extranjera.

Regiane Pinheiro Dionisio y Valeria Verónica Quiroga.
Universidade Federal do Paraná-UFPR.

¿Qué es la expresión escrita?

Si buscamos en el diccionario el significado de la palabra escribir, encontramos como definición “*representar mediante letras u otros signos gráficos*”. Sin embargo, unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las muchas habilidades que forman parte del complejo proceso de la producción escrita.

La expresión escrita es sin duda una de las destrezas lingüísticas más complicadas de aprender, porque envuelve causas lingüísticas, psicológicas y cognitivas, todavía es con la producción escrita que tenemos la oportunidad de confirmar la cualidad del aprendizaje de las otras destrezas — comprensión oral e escrita y expresión oral. El acto de producir algo escrito provoca angustia en la mayoría de las personas aún cuando ocurre con el uso de lengua materna, acto que, a veces, se vuelve agobiante en lengua extranjera.

Dificultades lingüísticas:

Son varias las causas que producen obstáculos para la expresión escrita. Cuando consideramos la lengua podemos destacar: la atención con los elementos textuales básicos — la ortografía, la puntuación, el vocabulario; la fijación en la perfección gramatical: las oraciones, la concordancia; la preocupación con la corrección sintáctica, con la organización del párrafo, del texto y, también, con el estilo de composición y forma textuales.

Dificultades psicológicas:

Escribir es una actividad particular que no cuenta con la presencia ni con la retroalimentación de un lector. A la gran parte de los alumnos les causa agobio, principalmente cuando no conocen o no dominan el tema propuesto. En la expresión escrita se exige que tengan más cuidado, porque las faltas cometidas son notorias. Por ello, una recomendación que debe ser seguida es preparar previamente las ideas, el vocabulario y las estructuras; el tiempo para planear y organizar el texto, así como la motivación adecuada y hacer al menos un borrador para que se pueda editar la copia final y entregarla al profesor.

Las dificultades psicológicas son amenizadas cuando al principio del curso, nivel básico, el profesor pide la producción de textos fáciles de elaborar, como cartas personales

y pequeñas descripciones y deja las composiciones para niveles más avanzados.

Dificultades cognitivas:

Las dificultades cognitivas ocurren por la falta de ideas, problema que el profesor soluciona trabajando contenidos conocidos y que deben ser expuestos no solo de forma verbal, sino también visualmente, estrategia con la cual se motivan los alumnos y, lo principal, se crea un contexto, además de la información.

Según Guasch (1995: 19-20), citado por Cassany (1998: 16-17), es “importante evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 que pueda tener el aprendiz bloqueen su proceso de composición”, y para ello enumera algunas estrategias que pueden ser utilizadas por el docente: la proposición de tareas específicas para el desarrollo del dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo, “suministrar el *caudal lingüístico* necesario”, tanto de modo directo como indirecto y de forma oral o escrita para desarrollar procesos de composición que resultarían malos por la ausencia de dominio lingüístico en L2 que son la textualización y la revisión, permisión del uso de la L1 para buscar, seleccionar y organizar de las ideas del texto, en el decorrer de la planificación.

Dominar la expresión escrita por tanto consiste en:

El buen uso de las unidades lingüísticas más pequeñas: alfabeto, palabras...
El buen uso de las unidades lingüísticas superiores: párrafos, tipos de textos, etc.
El buen uso de las propiedades: adecuación, estructura (coherencia, cohesión...).
Con ordenación de ideas, borradores, revisiones, autocorrecciones, sin prisa, objetivando el producto acabado y bien hecho.

Metodología:

En cuanto a la metodología y las actividades: “*a escribir se aprende escribiendo*” (Moreno, 1998). Todavía antes de presentar algunas propuestas didácticas para la producción escrita en clase, apuntamos errores que no pueden ser cometidos a la hora de elaborar una actividad de escrita:

Para mañana una redacción sobre... Ésta ha sido la manera habitual que los profesores comunicaban al alumno la difícil tarea de elaborar su producción escrita. La angustia estaba garantizada: en primer lugar por la premura de la entrega y, en segundo lugar, por la falta de concreción y de instrucciones preparatorias para el tema en cuestión.

Los errores:

- a) Falta de instrucciones previas y modelos;
- b) No presentar modelos, ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar.
- c) Creer que la escritura sólo sirve para crear algo original.
- d) Considerar que la calidad es igual a la cantidad. Alumnos y profesores identificamos expresión escrita con longitud. En nuestra opinión es preferible que los

alumnos escriban , al menos para empezar, escritos breves aunque con mayor frecuencia.

- e) Creer que escribir en clase supone una pérdida de tiempo. Por supuesto que ello dependerá del número de horas con que el estudiante cuente; pero, en general, escribir en clase resulta muy productivo.
- f) Dar por supuesto que los estudiantes disponen de la competencia organizativa, lo cual implicará competencia gramatical y textual.
- g) No partir de un contexto, es decir no tener en cuenta la situación en que se encuentra quien escribe, el lugar y el tiempo.
- h) No aclarar previamente la finalidad o función por la que escribimos.
- i) Considerar la expresión escrita una destreza aislada.
- j) No revisar el borrador.
- k) Aplicar una técnica inadecuada de corrección.

Tipos de textos por niveles:

Niveles Iniciales (problemas comunicativos)

Textos creativos

- Narración (cuentos sencillos, fábulas, leyendas, biografías, diarios...)
- Descripción (física, vestimenta, lugares: rasgos simples y relevantes)
- Diálogos (sencillos y reales)
- Historietas

Textos instrumentales

- Cartas familiares, postales
- Menús, horarios, carteles
- Notas, instrucciones, avisos, invitaciones, felicitaciones...
- Periódico (textos meteorológicos, noticias breves, carteleras, publicidad...)
- Cuestionarios, solicitudes...

Niveles Avanzados (perfeccionamiento)

Textos creativos

- Narración (cuentos literarios, fragmentos de novela, novelas...)
- Descripción (más literaria y con más datos)
- Diálogo (teatral)
- Exposición
- Argumentación
- Variantes de registro (textos coloquiales, literarios...)

Textos instrumentales

- Cartas formales
- Periódico (noticias, publicidad, artículos...)
- Instrucciones (manejo de aparatos, experimentos...)
- Encuestas e Informes
- Folletos y Guías turísticas...
- Recetas de cocina

Evaluación:

Es importante la evaluación de toda y cualquier actividad. Vale recordar que la función tanto del profesor como del alumno deben ser consideradas, una vez que cuando hablamos de éstos últimos, la autoevaluación juega un papel importantísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos decir que la manera de evaluar producciones escritas debe ser formalizada y no subjetiva, como se ve en algunas situaciones. Para esto, adaptamos y sugerimos un modelo eficiente de correcciones para textos escritos, que debe ser rellenado tanto por los alumnos – lo que indica la autoevaluación – como por los profesores – que es la corrección.

		Insuficiente		Suficiente		Bueno		Excelente	
		Al.	Prof.	Al.	Prof.	Al.	Prof.	Al.	Prof.
1.	Secuencia ordenada y clara								
2.	División adecuada en párrafos								
3.	Uso de los conectores								
4.	Uso de recursos de cohesión								
5.	Uso adecuado del vocabulario								
6.	Uso correcto de la puntuación								
7.	Uso correcto de las tildes								
8.	Uso adecuado de las letras								
9.	Interpretación correcta de la tarea								
10.	Presentación adecuada								
11.	Compromiso con la tarea								
12.	Cumplimiento de los plazos para entrega o presentación de la tarea								

Con niveles avanzados se puede mostrar el error a través de letras y/o símbolos que indiquen cuáles son los aspectos que deben ser corregidos por el alumno. Vale subrayar que corregir, simplemente un error escribiéndolo arriba de las palabras escritas por el alumno, no suele dar buenos resultados. Lo conveniente es establecer una leyenda – conocida por todos los estudiantes y, a partir de ahí, subrayar el error, o solamente escribir en el margen, cuál fue el tipo de error cometido, para que el alumno pueda hacer una revisión de su texto. Sigue un modelo con los símbolos para corrección, que también adaptamos:

O: orden de palabras	Pu: puntuación	==: estilo
A: artículo	TV: tiempo verbal	Oo: omisión
Cc: concordancia	AC: acentuación	(): innecesario
G: género	Vc: vocabulario	
P: preposición	//: párrafo	

Modelo de actividades

A continuación presentaremos un modelo de actividad para cada nivel de estudios – inicial, intermedio y avanzado. Durante la presentación del taller, serán abordados otros tipos de actividades y propuestas de trabajo.

Nivel Inicial. Terminando la historieta.

Los alumnos reciben una hoja con dos historietas de Gaturro (ver ejemplo) y en cada historia falta el último cuadrado. La tarea consiste en pedirles a los alumnos que dibujen lo que se les ocurra sobre la narración y que produzcan el habla de los personajes.



Nivel Intermedio. Inventando una historia.

Los alumnos van a inventar una historia en grupos. Cada grupo recibirá una hoja con preguntas que deberá contestar. Después las hojas serán intercambiadas entre los grupos y con la información recibida, cada grupo inventa una historia.

Nombre del personaje:
Edad del personaje:
Descripción del personaje:
País, ciudad o lugar donde ocurre la historia:
Fecha determinada para la historia:
Algo que ocurre en la historia:

Nivel Avanzado. Completando el cuento hasta el final.

Los alumnos reciben dos inicios de cuentos que el profesor elija. Después de una lectura detenida de cada uno, el alumno selecciona el que quiera continuar y escribe un cuento hasta el final. A continuación, damos algunos ejemplos de inicios de cuento de Mario Benedetti.

–Tranquilo, tranquilo, – dijo el Flaco.
Alberto no podía apartar los ojos del arma que lo apuntaba. Tampoco podía hablar.
Estaba realmente asustado.

Desde la muerte de Jorge, Claudia venía todas las tardes recostarse en esta baranda, como si le agradara contemplar el río de gente.

Bibliografía:

AYUSO, A.B., 2003. “Revisando nuestra didáctica de la expresión escrita”, Contexto, pp. 121-131.

CASSANY, D., 1998. “Los procesos de escrita en el aula de E/LE”, Carabela.

MORENO, C., 1998. A escribir se aprende escribiendo, Carabela.

Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños, 2001, 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.

www.juntadeandalucia.es / Consultado : 01/08/07

www.gaturro.com / Consultado : 01/08/07

<http://www2.netexplora.com/aulalenguaje/actividades/cuentoprincipio.htm> / Consultado : 08/08/07

<http://www2.netexplora.com/aulalenguaje/actividades/terremoto.htm> / Consultado : 08/08/07

Enseñar a escribir en niveles iniciales: reflexiones y ejemplos prácticos para el profesorado de E/LE en Brasil

Thaís de Almeida Maia
Universidad Federal de Minas Gerais

Introducción

“Mis alumnos del A1 me entregan redacciones en *portuñol*³⁸”, “los míos llegan al avanzado con grandes interferencias ortográficas del portugués” y “los míos construyen textos usando el código del español, pero la estructura del portugués”: no es tan difícil escuchar frases como esas al hablar con nuestros compañeros profesores de E/LE en Brasil. Tales cuestionamientos nos denuncian de manera muy clara que algún fallo existe en la destreza escrita de sus estudiantes y, por consiguiente, en cómo se está planteando la escritura en el aula. Las tres frases que iniciaron este texto muestran tres cuestiones claves, pero no únicas, del desarrollo de la escritura en lusohablantes, que serán brevemente comentadas enseguida.

El primer profesor que habla tiene un problema: no presenta propuestas de expresión escrita concretas y bien guiadas a sus alumnos de nivel A1, lo que les da margen a escribir cuánto y cómo quieran, teniendo que usar recursos lingüísticos que aún no dominan. Por lo tanto, para llenar los huecos (que en este nivel son muchos) de su *interlengua*³⁹, recurren a la lengua materna.

El segundo docente se queja de que sus alumnos fosilizan algunas interferencias ortográficas del portugués, lo que nos hace suponer que algo falló en su proceso de aprendizaje de la escritura en español, ya sea en ejercicios focados en la ortografía (o en la ausencia de los mismos), ya sea en cómo se propusieron, corrigieron y evaluaron las tareas de expresión escrita.

El tercero dice que sus alumnos no dominan la estructura de la lengua escrita, es decir, no han logrado un desarrollo satisfactorio de su competencia discursiva⁴⁰.

³⁸ Hay que aclarar que se sabe que el portuñol existe y puede significar una variedad de frontera entre Brasil y algunos países y también el lenguaje híbrido de los alumnos que empiezan a estudiar español, definición que se encaja en el sentido de este texto. Pero, como se dice en las Orientações Curriculares de 2006, “é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via portuñol, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. (pág. 141)

³⁹ De manera resumida, este término designa el lenguaje híbrido que utilizan los aprendices de una LE desde que parten de su lengua materna hasta que llegan al dominio de la lengua meta.

⁴⁰ Utilizar correctamente el discurso y organizarlo teniendo en cuenta la cohesión formal y la coherencia de sentido.

Si analizáramos más a fondo cada caso, podríamos discutir varias cuestiones relacionadas a la escritura en la clase de E/LE a brasileños. Pero por razones de tiempo y espacio, nos detendremos, primero, a reflexionar sobre el punto común y clave que se esconde detrás de cada declaración entrecomillada: *el tratamiento de la escritura en los niveles iniciales*. En segundo lugar se presentará una propuesta práctica de tarea de escritura destinada al público en cuestión, que se puede usar como modelo e inspiración para el desarrollo de otras tareas.

I - REFLEXIONAMOS

¿Qué es escribir? Es, seguramente, mucho más que dominar un conjunto de reglas gramaticales que componen el código escrito. Escribir es decir algo, algo que tenga significado, algo que traduzca pensamientos. Es, por lo tanto, un proceso que conlleva encastrar y ordenar ideas con algún propósito.

Y, ¿por qué enseñar a escribir en español? Porque la enseñanza comunicativa supone un estudiante competente y capacitado en varias destrezas, incluso en la de comunicarse por escrito. Y como toda destreza, la escritura se desarrolla a través de la práctica continua en el aula y fuera de ella.

Pero, ¿cómo llevarlo a cabo en los niveles iniciales? Para contestar esa pregunta, en primer lugar, es fundamental que el profesor entienda la escritura como un *proceso* (y no sólo como un *producto*) y conozca también sus etapas.

1.1 – El proceso de la escritura:

Como muchos estudiosos señalan, la expresión escrita se compone de algunos pasos básicos:

- a) La génesis de ideas: sirve para activar y potenciar las ideas y el vocabulario. Entre las principales técnicas de activación están las lluvias o torbellinos de ideas y los agrupamientos asociativos.
- b) La organización de las ideas: se hace a través de mapas mentales, esquemas, diagramas, etc. En esta etapa se elige también el tipo de discurso que se va a emplear.
- c) La fase de escritura: se escriben efectivamente las frases que contienen las ideas generadas, que se relacionan mediante conectores y van dando forma al texto.
- d) Revisión del escrito y escritura de una versión final: se corrige todo lo que no está bien, como repetición de palabras, longitud y claridad de las frases y párrafos, empleo de tiempos verbales, etc.

1.2 – El proceso de la enseñanza de la escritura

Como ya hemos comentado, escribir es decir algo que tenga significado, traducir para el soporte escrito una idea o pensamiento. Eso nos muestra que al escribir no se parte del vacío, se empieza de algún conocimiento previo, que hace posible incluso la generación de ideas. Por lo tanto, enseñar a escribir es mucho más que dar un tema y pedir que los

estudiantes hagan una redacción. Elaborar y trabajar bien las tareas de escritura también requiere que el profesor siga algunas etapas importantes.

El primer paso para desarrollar una actividad de expresión escrita es la *pre-actividad*, que debe tener estímulos (visuales, audiovisuales, auditivos, etc.). A partir de ella se presenta el tema y se motiva, además de dar algunos modelos de textos semejantes a los que se quiere producir.

En segundo lugar, el profesor debe ofrecer a los aprendices las herramientas necesarias para desarrollar la tarea de escritura, o sea, el *equipaje lingüístico, socio-cultural y discursivo* que les permitirá cumplir la tarea que se pedirá enseñada. Al conjunto de actividades que tienen el objetivo de formar ese equipaje de los alumnos podemos llamar tareas posibilitadoras⁴¹, que pueden ser actividades comunicativas y también actividades focadas en la forma.

La tarea de escritura que se realizará al fin del proceso debe estar muy bien planteada y guiada. Los alumnos deben haber entendido muy bien el producto que se quiere de la escritura y deben estar concientes de su objetivo, su género textual y su destinatario. Esas cuestiones también se deben haber trabajado en las tareas posibilitadoras.

Tras proponer la tarea y tras la fase de escritura, el profesor debe guiar a los alumnos a la fase de revisión de lo escrito, que puede ser en grupos o individual, y será también la fase de corrección, tema que trataremos más adelante en este taller.

Enseguida se formula la versión final del texto y se hace una autoevaluación y una puesta en común, para valorar lo aprendido y aprender de los errores cometidos.

1.2 – Los papeles del profesor

De nada vale que el profesor domine el proceso de la escritura y sepa en teoría cómo llevarlo a cabo en el aula de E/LE si no está conciente del importante papel que juega en esa labor.

El profesor de español o de cualquier otra lengua extranjera en Brasil no debe olvidarse de su función educacional en la formación integral del alumno, es decir, más que enseñar lengua, debe interactuar con otras disciplinas y contribuir a la construcción colectiva del conocimiento y a la formación del ciudadano, como señalan las *Orientações Curriculares del 2006*.

Y cuando se habla de escritura, el papel es aun más importante, puesto que, además de enseñarle al alumno a leer y escribir en LE, el profesor debe hacerle desarrollar su literacidad, o sea, enseñarle a leer un texto no sólo decodificando el signo escrito, sino también leyendo su contexto, su género y su entorno sociocultural. El profesor es el responsable de poner a los estudiantes en contacto con diversos tipos de textos y hacerles notar las formas características de cada uno, además de elementos fundamentales para su análisis crítico y comprensión, como el reconocimiento de la razón y de la finalidad del escrito, sus destinatarios y los mecanismos de organización del discurso.

1.3 – Las actitudes del profesor

Al elaborar y realizar una tarea de escritura con estudiantes de niveles iniciales, el profesor debe, además de tener conciencia de su papel de educador, seguir una serie de actitudes que también lo llevarán al éxito en su trabajo. Algunas ya han sido comentadas,

y aparecerán también en el guión abajo:

- trabajar en clase con diferentes tipos de texto (adecuados al nivel de los alumnos), con el fin de desarrollar su literacidad y su competencia textual, que va más allá de la competencia lingüística, uniéndola a la discursiva y a la sociocultural;
- escoger un tema interesante a partir del cual se puedan trabajar los contenidos lingüísticos y discursivos propuestos en el programa de enseñanza del nivel en cuestión;
- partir siempre de pre-actividades, preferiblemente con estímulo visual;
- activar y potenciar siempre el conocimiento previo de los alumnos;
- desarrollar actividades que impliquen a los alumnos y los haga participar de manera activa y creativa en clase, aportando sus ideas;
- recorrer *en clase* todo el proceso de escritura, para que los aprendices lo entiendan y desarrollen desde el nivel más inicial una conciencia de lo que es leer y escribir. Después de ello también se harán tareas de escritura en casa;
- usar la transdisciplinariedad en tareas de escritura, o sea, tratar de temas de historia, geografía y de otras asignaturas en lengua extranjera;
- usar siempre el componente cultural en las tareas, no sólo como adorno o porque está de moda, sino para desarrollar la competencia pluricultural en los estudiantes, ya mencionada en el capítulo 1 del Marco Común Europeo:

“En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes”;

- trabajar la escritura no de manera aislada, sino integrada a otras destrezas, como la oral, ya que la enseñanza se basa en la comunicación;
- recorrer con el alumnado un camino de tareas posibilitadoras que le serán fundamentales a la hora de hacer la tarea final de escritura;
- estimular a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje, a través de autoevaluaciones;
- desarrollar mecanismos para la corrección de los textos.

1.4 – La corrección

Para que todo el proceso sobre el que hemos estado reflexionando hasta ahora sea realmente exitoso, es imprescindible borrar la idea de la corrección como una actividad de control obligatoria al final de cada texto. Ella es una técnica didáctica más, que tiene un papel muy importante para el aprendizaje del alumno. Se puede realizarla de distintas maneras: puede ser divertida, entusiasmadora, activa y también una manera de responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje.

⁴¹ Se prefiere usar aquí el mismo término usado en el Enfoque por Tareas, ya que, realmente, esas tareas son las que posibilitarán la realización de la tarea final.

Entre los objetivos de la corrección están:

- informar al alumno sobre su texto desde los puntos de vista global y lingüístico;
- instruir al alumno para mejorar el texto;
- mostrarle que puede aprender de los errores que haya cometido;
- desarrollar las estrategias de composición del alumno.

Al corregir un texto se debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- 1) La adecuación: abarca las características del tipo de texto, la selección del registro de lengua, las fórmulas y giros estilísticos usados, la presentación del texto y el cumplimiento de su objetivo comunicativo.
- 2) La coherencia: abarca la selección de la información y su progresión, la estructura del texto (orden lógico, repeticiones, lagunas y rupturas), la armonía dentro de los párrafos y entre ellos, de manera que el texto tenga un significado interpretable.
- 3) La cohesión: abarca el uso de la puntuación, de los nexos y de los demás elementos que organizan las frases.
- 4) Los elementos lingüísticos: la gramática, el léxico y la ortografía.

En los niveles iniciales, hay algunos tipos de corrección más exitosos que otros: estimular siempre a la autocorrección, marcando lo que no esté bien en el texto y dejando que el propio alumno reflexione y lo corrija es una técnica siempre válida. Además, no se debe corregir lo que no es del dominio lingüístico del alumno, puesto que todavía no está preparado para ello. Las correcciones en parejas también son eficaces en un segundo momento. Se puede también confeccionar un sobre donde el alumno pondrá cada texto de su autoría, para consultar y percibir su evolución. No se debe tardar mucho en corregir los textos, para que el alumno los tenga frescos y el resultado de la corrección sea más provechoso.

Lo más importante es que el profesor no tenga en cuenta solamente la corrección de los elementos lingüísticos, lo que echaría por el suelo todo lo que hemos dicho hasta este momento sobre el proceso de la escritura y el desarrollo de una competencia textual. No se puede olvidar que la escritura es también una expresión cognitiva. Para hablar no basta con dominar las reglas fonéticas y la estructura de la lengua, así como para escribir tampoco.

II – PRACTICAMOS

A partir de ahora vamos a analizar la secuencia de una unidad que propone trabajar la escritura en base a todo lo que hemos discutido.

Antes, vamos a recordar lo que dice el Marco Común Europeo sobre las competencias escritas de los estudiantes en los niveles A1 y A2, para que siempre lo tengamos en cuenta a la hora de elaborar las actividades.

Nivel ➔	A1	A2
Competencias ➔	<p>El alumno debe ser capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones.</p> <p>Sabe rellenar formularios con datos personales como su nombre, nacionalidad y dirección.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶Puede escribir una postal y notas sencillas a los amigos. ▶Puede describir el lugar donde vive. ▶Puede rellenar formularios con datos personales. ▶Puede escribir expresiones y frases sencillas aisladas. ▶Puede escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario. 	<p>El alumno debe ser capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relacionados con sus necesidades inmediatas.</p> <p>Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶Puede hacer descripciones breves y esquemáticas sobre acontecimientos y actividades. ▶Puede escribir cartas personales muy sencillas de agradecimiento o de disculpas. ▶Puede escribir notas y textos breves sencillos sobre asuntos cotidianos. ▶Puede describir planes y proyectos. ▶Puede explicar lo que le gusta o le disgusta. ▶Puede describir a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual o anterior. ▶Puede describir actividades y experiencias personales pasadas.

La siguiente unidad didáctica tiene como tema “viajes de vacaciones”, y se puede trabajarla en la escuela reglada o en centros de idiomas, con alumnos iniciantes a partir de 11 años. El material no está completo por razones de espacio, pero se darán todas las informaciones para que el profesor pueda desarrollar lo que falta. En total, sería suficiente para unas 8 a 10 horas de clase y se necesitan: internet (si el centro dispone), folletos turísticos, audios de anuncios turísticos, grabadora de voz y folios fotocopiados.

2.1 – “Viajes de Vacaciones”

- 1 – Para introducir el tema de la unidad, el profesor propone como precalentamiento un juego en la pizarra, el ahorcado, en el que tendrán que adivinar la palabra VACACIONES.
- 2 – A partir de la palabra, el profesor empezará a activar conocimientos de los alumnos, con preguntas: “¿Cuándo tenemos vacaciones en Brasil? ¿Os gustan las vacaciones?”, etc.
- 3 – El profesor entregará, entonces, la hoja número 1.

Hoja número 1:

Cuando llegan las vacaciones podemos hacer varias cosas: descansar, ver la tele, ir al cine, salir con la familia y los amigos y... ¡VIAJAR!

Em esta unidad vamos a hablar un poco sobre nuestras vacaciones.

Completa la ficha con tus preferencias.

- 1) En mis vacaciones me gusta me encanta no me gusta viajar.
- 2) Cuando viajo, siempre voy con mi familia (¿quiénes? _____)
 mis amigos
 otros: _____
- 3) Me gusta viajar a la playa
 al campo
 a pueblos
 a grandes ciudades

pues

(no) me gusta...	(no) me gustan...
<input type="checkbox"/> el sol	<input type="checkbox"/> los lugares tranquilos
<input type="checkbox"/> el mar	<input type="checkbox"/> los deportes de arena
<input type="checkbox"/> practicar deportes	<input type="checkbox"/> los grandes espectáculos
<input type="checkbox"/> la naturaleza	<input type="checkbox"/> las olas del mar
<input type="checkbox"/> la tranquilidad	<input type="checkbox"/> las actividades rurales
<input type="checkbox"/> la agitación urbana	<input type="checkbox"/> los animales del campo
<input type="checkbox"/> visitar parques	<input type="checkbox"/> las comidas del pueblo
<input type="checkbox"/> conocer lugares interesantes	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

- 4) Me gusta viajar EN coche avión
 autocar _____

4 – Como se ha podido notar, en la hoja número 1 los alumnos serán guiados a usar la lengua para comunicar preferencias dentro del tema propuesto. A partir de ella, el profesor desarrollará otras actividades lingüísticas usando los verbos gustar/encantar y el léxico de lugares y transportes.

5 – El profesor debe, entonces, trabajar materiales auténticos como folletos sencillos de viajes, anuncios, etc., para desarrollar otras actividades posibilitadoras en las que los estudiantes aprenderán a describir y valorar lugares, a usar HAY/ESTÁ/TIENE y a hacer localizaciones. Atención: las actividades posibilitadoras deben ser inductivas, o sea, partir de la práctica para que los estudiantes consigan entender y formular las reglas gramaticales que aparecen.

6 – Tras hacer las actividades, el profesor puede proponer tareas de fijación de vocabulario como: juego de la memoria con el léxico aprendido, tres en raya, etc.

7 – Antes de ir a la(s) tarea(s) final(es), se deben hacer actividades focadas en la escritura, como por ejemplo:

- a) dar fichas de palabras para que en grupos ordenen frases (principalmente usando HAY/TIENE, que presentan más dificultades a los lusohablantes);
- b) dar fichas de frases para que en grupos ordenen un pequeño texto;
- c) dar textos con huecos para que escojan las palabras que mejor se encajan en las frases o como en el ejemplo abajo:

Viajar en KAIN tarda más que viajar en PETEN o en ZAFa. Si vas a Europa, puedes ir en BINSa, por el océano, o en PETEN, por el aire. Si vas a viajar en PETEN, debes llegar al DUSVO con por lo menos una hora de antelación. Quédate junto de tus JATINES hasta el momento de despacharlas. Checa el número de tu asiento en tu FILLE. Al volver a tu país, no traigas exceso de equipaje, pues tus JATINES pueden ser abiertas en la DUNNA.

Como ves, algunas palabras del texto han sido sustituidas por palabras muy raras, que no existen en español. ¿Eres capaz de cambiarlas por la palabra correcta?

KAIN - _____	PETEN - _____
ZAFa - _____	BINSa - _____
DUSVO - _____	JATINES - _____
FILLE - _____	DUNNA - _____

d) dar un pequeño texto con algunos equívocos frecuentes para que corrijan.

8 – Después de recorrido el camino de las tareas posibilitadoras, es el momento de la tarea final. Sería conveniente trabajar un audio auténtico de un anuncio radiofónico de viaje, que se puede buscar en radios disponibles en la internet. Sería una actividad de comprensión auditiva a partir de la cual el profesor explotaría el texto radiofónico y sus peculiaridades.

9 – En este momento el alumno ya habrá conocido el texto radiofónico, que tiene la principal peculiaridad de ser un texto corto, escrito para ser leído oralmente. Entonces, puede hacer la tarea, que está en la hoja número 2.

Hoja número 2:

¡VEN A BRASIL!

Vamos a imaginar que trabajamos en una agencia de viajes y vamos a hacer un anuncio radiofónico para divulgar nuestro país a los turistas extranjeros.



I - En primer lugar, vamos a decirles por qué venir a Brasil.

Tres motivos para venir a Brasil:

En esta actividad cada alumno debe escribir tres motivos individualmente. Después se trabajará en parejas para que de dos en dos discutan la mejor razón de las seis que tienen. Enseguida se hace una puesta en común, en la que cada pareja expondrá un motivo y todo el grupo deberá escoger los tres mejores, que el profesor irá apuntando en la pizarra.

II – Investigación: maravillas de Brasil

Se dividirá el grupo en tríos para que cada uno investigue en internet algunas informaciones turísticas sobre lugares que les parezcan interesantes de Brasil. Se hacen las presentaciones y todo el grupo debe elegir cuatro lugares. Una vez definidos los cuatro destinos turísticos, se deberá dividir el grupo en cuatro, de manera que cada subgrupo se ocupe de un lugar.

III – Preparando los anuncios:

- A) Cada grupo hará una breve descripción del lugar que le haya tocado.
B) El anuncio debe empezar así: “Si te gusta(n) _____, ven a conocer Salvador”, por ejemplo. Y luego el texto debe contener las siguientes informaciones:
- dónde está el lugar y cómo se va;
 - cómo es;
 - qué hay allí;
 - qué se puede hacer;
 - con quién se puede/debe ir;
 - tipos de alojamientos disponibles.

IV - ¡Vamos a grabarlo!

Tras escribir los anuncios, vamos a practicar bastante la lectura y repartir el texto entre todos, para que todos puedan leerlo en voz alta.

Nuestros anuncios formarán parte de una campaña radiofónica de divulgación de Brasil en España e Hispanoamérica. Por lo tanto, ¡vamos a grabarlo! La estructura del programa será la siguiente:

LOC1 – Buenos días, querido oyente. Todavía no sabes adónde vas a ir de vacaciones?

LOC2 – Pues vamos a ayudarte. Hoy vamos a hablar sobre un país muy especial, que está localizado en Sudamérica.

LOC 1 – Es un país muy famoso por su carnaval, por su fútbol y por sus bellas playas.

LOC 2 – ¿Ya sabes de qué país estamos hablando? Brasil, por supuesto.

LOC1 – Pero Brasil no es solamente playa, samba y fútbol, ¿verdad?

LOC2 – Sí, verdad. Y para decimos otros buenos motivos para visitar Brasil, vamos a entrevistar a _____, un(a) brasileño(a) que está en nuestra radio hoy.

LOC2 – Buenos días, _____.

BRASILEÑO(A) – Buenos días.

LOC 2 – En tu opinión, ¿qué motivos tiene la gente para visitar tu país?

BRASILEÑO – (hablar los tres motivos más votados por el grupo)

LOC 1 – Muchas gracias por tu participación. Y vamos a escuchar ahora algunos anuncios sobre lugares preciosos que hay en Brasil.

ANUNCIOS CREADOS POR LOS GRUPOS

LOC 2 – Nuestro programa llega al fin, querido oyente. Esperamos que ahora tengas muchas ideas para tus próximas vacaciones.

LOC1 – Sí, sí, sí... ahora, ¡ánimate, prepara tu equipaje y vete a Brasil! ¡Allí disfrutarás a tope de tus vacaciones!

10 – Se hará la grabación y se escuchará el audio, con el fin de analizar si el texto quedó bien en “la radio” o no, qué se podría cambiar, cuáles fueron las dificultades, cómo está la lectura en voz alta de los alumnos, su pronunciaión, ritmo, entonación, etc.

11 – Como tarea de escritura para hacer en casa, cada alumno deberá hacer el mismo anuncio en soporte impreso, para una revista, por ejemplo. Se hará una explicación objetiva de la tarea y también se verán ejemplos y analizarán los rasgos típicos de ese tipo de texto.

12 – Al final de la confección de los anuncios para una revista, se puede hacer un intercambio de anuncios entre todo el grupo paa que se vote en el más creativo, más adecuado, más atractivo, etc. Hay que hacerles notar todo el tiempo que el lenguaje de los anuncios es más seductor, más llamativo que el de otros tipos de texto.

13 – Durante la ejecución de la tarea final, es imprescindible que el profesor siga con los alumnos las etapas del proceso de escritura y experimente diferentes formas de corrección, para conocer lo que resulta mejor a sus alumnos.

14 – Al final del trabajo, se hará una discusión sobre varios temas relacionados al turismo

en Brasil, como por ejemplo:

- ¿Qué estereotipos están presentes en las mentes de los extranjeros que vienen a nuestro país? ¿Por qué eso ocurre?
- ¿Y nosotros, tenemos algún estereotipo de otros países?
- ¿Qué es un estereotipo?
- ¿Y qué cosas se podrían mejorar en Brasil para que crezca el turismo y para romper los estereotipos?

Esa reflexión se puede hacer en forma de debate y se puede recurrir a la lengua materna para que los alumnos expresen sus opiniones y desarrollen su sentido crítico y la competencia pluricultural.

15 – Para que el proceso sea conciente por parte del alumno, se debe hacer, al final, una ficha de autoevaluación, como la que aparece en la hoja número 3.

Hoja número 3:

AUTOEVALUACIÓN:

1 - Tras hacer esta unidad, soy capaz de:

- expresar mis preferencias para las vacaciones
- describir lugares, localizarlos y valorarlos
- entender folletos y anuncios orales sobre viajes
- reconocer las características propias de un anuncio radiofónico y de uno impreso;
- pensar críticamente en la cuestión del turismo en Brasil y en su imagen para los extranjeros

2 - En esta unidad he aprendido nuevas palabras, que puedo agrupar delante de los siguientes temas:

Temas	Palabras nuevas
MEDIOS DE TRANSPORTES	
EXPRESIONES PARA LOCALIZAR LUGARES	
MESES	
ESTACIONES DEL AÑO	
LUGARES DE INTERÉS EN UNA CIUDAD	

3 - Lo que más me ha gustado de la unidad ha sido... pues...

4 – Y lo que menos ha sido... pues...

5 – En la próxima unidad, tengo que mejorar...

CONCLUSIÓN

La escritura tiene un papel muy importante en los niveles iniciales, cuando ya se empieza a desarrollar en el alumno la competencia textual. Y es un trabajo del profesor elaborar buenas actividades y conducir al alumno hacia su propia autonomía en la expresión escrita.

Bibliografía:

CASSANY, D. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación: 1990.

CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó:1993

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama:1995.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2006)

Visión y sentimiento coherencia textual. El espíritu del lugar como construcción literaria en la clase de ELE.

Ángeles Sanz Juez. Consejería de Educación
de la Embajada de España en Portugal

¿Cómo se construye la coherencia semántica de un texto? Coherencia referencial y coherencia relacional. En este taller abordaremos muy sucintamente algunos de los aspectos más relevantes para poder construir un texto corto en la clase de Español Lengua Extranjera, así como nos detendremos en la posibilidad de abordar un final inesperado.

Haremos una reflexión entre todos de lo que significa la geografía del lugar comparando dos textos de diferente época.

- Tras la hipótesis argumental y unas breves consideraciones teóricas se observan las distintas variables de relatos relacionados
- ¿Cómo empezar? ¿Puede suceder de todo en todos los sitios o hay un espíritu del lugar?
- La metáfora de situación. La construcción de la coherencia simbólica
- ¿Cómo terminar la historia, el relato corto o el haiku?
- ¿Qué se debe corregir en la clase de Ele?

La actividad de escribir se convierte en una invitación al juego de imaginación sobre lo real con varios tipos de ejercicios. La formulación y el cuestionarnos sobre estos 16 puntos parece más importante que obtener respuestas acabadas del procedimiento constructivo.

PROCEDIMIENTOS CONSTRUCTIVOS

- 1- El autor y sus máscaras (el autor y sus espejos) o quién es el que escribe
- 2- En qué consiste escribir
- 3- Técnicas de la verosimilitud
- 4- El punto de vista del narrador
- 5- La ironía, la metáfora y otros recursos
- 6- La lengua como construcción
- 7- El espíritu del lugar ¿Puede ocurrir de todo en todos los sitios?
- 8- Relatos corales ¿Es posible no haber un protagonista?

- 9- El ambiente como construcción: la importancia de los objetos
- 10- La inclusión de diálogo en un relato
- 11- Cuento corto, relato y haiku
- 12- La materia poco a poco. La intervención del narrador
- 13- Importancia de las historias secundarias
- 14- ¿Es bueno convertir material real en ficción?
- 15- ¿Hay que corregir la lengua en las clases de Ele?
- 16- ¿Debe el profesor corregir el final?

En este taller abordaremos al mismo tiempo el relato corto con sus características específicas y el micro-relato

ESPECIFICIDAD DEL RELATO CORTO

- 1- Intensidad del relato
- 2- Concisión
- 3- ¿Se puede confundir con la expresión poética?
- 4- Claridad de la trama argumental
- 5- Final inesperado

Algunos autores más representativos:

Emilia Pardo Bazán
Julio Cortázar
Basho(Haiku)
Jorge Luis Borges
Augusto Monterroso
Juan José Millás
Francisco Umbral (Columnista)

¿QUÉ PIENSAN LOS CREADORES DEL PROCESO DE ESCRIBIR?

He aquí algunas opiniones de cómo se desencadena el proceso de la escritura:

Borges: Se escribe urgido por una necesidad íntima.
La inminencia de una revelación que no se produce.

Don Delillo: El acto de escribir requiere una concentración muy intensa, que lo fuerza a uno a examinar las cosas con más profundidad. Los libros tratan de quienes somos cuando no estamos ensayando quienes somos.

Ruano: Un artículo es como una morcilla: dentro metes lo que quieres pero tiene que estar bien atado por los dos extremos.

Francisco Umbral: En la columna arranco con un primer párrafo breve, que tiene que tener un hallazgo. Una columna lleva unos 20 minutos. Escribir es la forma más profunda de leer la vida.

Octavio Paz: En el haiku está todo contenido.

Doris Lessing: Escribir no es un cuento de hadas

Stendhal: Una novela es un espejo a lo largo de un camino

Analícemos ahora estos dos textos. Tras leerlos atentamente (sin el final) señale y justifique:

- 1- Las coincidencias (el estado de ánimo del protagonista)
- 2- Los neologismos (si los hubiere)
- 3- Si podría haber sucedido lo mismo en otro lugar

1º TEXTO

A la pareja, que furtivamente se veía en el Retiro, les servía el árbol rosa de punto de cita. «Ya sabes, en el árbol...»

Hubiesen podido encontrarse en cualquiera otra parte que no fuese aquel ramillete florido resaltando sobre el fondo verde del arbolado restante con viva nota de color. Sólo que el árbol rosa tenía un encanto de juventud y les parecía a ellos el blasón de aquel cariño nacido en la calle y que cada día los subyugaba con mayor fuerza.

Él, mozo de veinticinco, había venido a Madrid a negocios, según decía, y a los dos días de su llegada, ante un escaparate de joyero, cruzó la primera mirada significativa con Milagros Alcocer, que, después de oída misa en San José, daba su paseílo de las mañanas, curioseando las tiendas y oyendo a su paso simplezas, como las oye toda muchacha no mal parecida que azota las calles. El que la mañana aquella dio en seguir a Milagros a cierta distancia, y al verla detenerse ante el escaparate se detuvo también en la acera, nada le dijo. Mudo y reconcentrado, la miró ardientemente, con una especie de fuerza magnética en los negros ojos pestañudos. Y cuando ella emprendió el camino de su casa, él echó detrás, como si hiciese la cosa más natural del mundo, y hasta emparejó con ella, murmurando:

-No se asuste... Sentiría molestar... ¿Por qué no se para un momento, y hablaríamos?

Ella apretó el paso, y no hubo más aquel día. Al otro, desde el momento en que Milagros puso el pie en la calle, vio a su perseguidor, sonriente, y vestido con más esmero y pulcritud que la víspera. Se acercó sin cortedad, y como si estuviese seguro de su aquiescencia, la acompañó. Milagros sentía un aturdido entorpecimiento de la voluntad: sin embargo, recobró cierta lucidez, y murmuró bajo y con angustia:

-Haga usted el favor de no venir a mi lado. Puede vernos mi padre, mi hermano, una amiga. Sería un conflicto. ¡No lo quiero ni pensar!

-Pues ¿dónde la espero? ¿Diga? ¿Dónde?

Ella titubeó. Estuvo a pique de contestar: «En ninguna parte.» El corazón le saltaba. Al fin se resolvió, y susurró bajo, con ansiedad:

-En el Retiro... A mano izquierda, hay un árbol todo color de rosa..., todo, todo... Como un ramillete... Allí...

Y echó a andar, casi corriendo, hacia la calle de Alcalá. Él, discretamente, se quedó rezagado; al fin tomó la misma dirección. Cuando llegó al árbol no vio, al pronto, a la mujer. No tardó en aparecerse: se había alzado de un banco, y venía sofocada por la emoción. Se explicaron en minutos, con precipitada alegría. Él la había querido al mismo punto de verla. Ella, por su parte, no sabía lo que le había pasado; pero comprendía ahora que le había pasado dos cuartos de lo mismo. ¡Cosa rarísima! Ella jamás soñó en novio, jamás se le importó por nadie... Su padre era empleado; su madre había muerto, y ella disfrutaba de bastante libertad; pero no hacía jamás de esa libertad uso para ningún enredo, y por primera vez tendría que ocultar en su casa algo. Él, apasionadamente, la tranquilizó. ¿Qué hacía de malo, vamos a ver? Seguía los impulsos de su corazón, y eso es la cosa más natural del mundo. Hombres y mujeres han de atraerse mutuamente por ley ineludible, y eso es lo más hermoso de la vida. ¡Buenos estaríamos si no existiese el amor! ¡Cómo sería este parque si le faltase su árbol rosa! Hablaba con persuasión y energía, y de un modo pintoresco, como quien conoce la vida o pretende dominarla, y estrechaba las manos de Milagros, comunicándole el calor y el deseo de las suyas. La señorita advertía la sensación del que resbala en una pendiente húmeda que conduce a un pozo profundo. La razón, casi extinguida, lanzaba, sin embargo, alguna chispa de luz. ¿Quién era aquel sujeto que así se apoderaba de ella? ¿De dónde procedía, en qué se ocupaba; era, por lo menos, un hombre bueno, honrado? Cuando descubrieron un banco en un solitario rincón, Milagros abrumó a preguntas al acompañante, sin reflexionar cuán fácil era decir una cosa por otra. El tono en que respondía al interrogatorio le pareció, no obstante, sincero. Confesó su pasado; nombre, Raimundo Corts: humilde obrero al principio, después, por su fuerza de voluntad y sus conocimientos, encargado de una fábrica de tejidos en Lérida; ¡mucho trabajo, no poca ganancia! «Sin embargo - advirtió-, si quisiese comprarle a usted - no habían empezado aún a tutearse - una de esas joyas que miraba ayer en el escaparate no podría. Y hay gente que sin trabajar puede regalar joyas, como esa, o mejores. Injusticias, ¿no l'sembla?»

No estaba ella, ciertamente, para perderse en disquisiciones sociológicas; y hablaron de su ternura naciente, y convinieron en verse todos los días, sin falta, en el árbol rosa. A sitios más ocultos y menos poéticos hubiese deseado él decidirla a ir; pero Milagros no sabía ella misma que fuese tan capaz de resistir al impulso. «No - repetía-. Eso no. Aquí me parece que no hago nada censurable. En otra parte... no. Eso no me lo pidas. » La chispa que cruzaba por las pupilas del muchacho era expresiva; para quien conociese el lenguaje del alma al través de los ojos, decía a voces: «Tú transigirás, tú no tendrás remedio; me quieres demasiado para negarte mucho tiempo ya.» A la vez, en la mente de ella, había otro cálculo; porque el amor también calcula, como si fuese logrero o comerciante: «¿En qué ha de parar un amor como el mío, sino en boda? Nos uniremos, nos iremos a Lérida, viviremos felices. Pero hay que dar tiempo al tiempo..., y procurar que no se tuerza este carro. Si procediese con ligereza, él mismo dejaría de estimarme.» Su honradez de burguesa la amparaba, y el ataque y la defensa continuaban bajo la sombra amiga del rosado árbol, todo él una llama dulce, bajo la caricia clara del sol de primavera.

Un día, con extrañeza al pronto - las cosas más usuales nos sorprenden, como si no las esperásemos-, notó Milagros que el árbol rosa se descoloraba un poco. Sus floreci-

llas se desprendían y empezaban a alfombrar el suelo. Tan sencillo suceso le oprimió el corazón, como pudiera hacerlo una gran desgracia. Instintivamente, la suerte de su amor le parecía ligada a la del árbol. Confirmando la supersticiosa aprensión, aquel día mismo Raimundo se presentó mohíno y fosco, como el que tiene que decir algo triste y rehuye la confesión de la verdad. En vez de explicar las causas de su abatimiento, insistió en la acostumbrada porfía.

¿No iban a verse nunca, nunca, en sitio más seguro y libre? ¿No era absurdo que no conociesen más asilo que aquel árbol, como si Madrid no fuese una gran ciudad y no se pudiese en ella vivir a gusto? Se negaba porque no le quería; se negaba porque era una estatua de yeso... Entonces la señorita pareció recobrar valor, decidirse. Se negaba porque siempre entendió que entre ellos se trataba de otra cosa; de algo digno, de algo serio. ¿No lo creía él también? ¿O había querido solamente distraerse, entretener unos días de viaje? Bajaba él la cabeza y fruncía el ceño; su cara se volvía dura, y surcaba su frente juvenil, de lisa piel, una arruga violenta. Al fin rompió en pocas y embarazosas palabras. Sí, sin duda... Ella decía muy bien... sólo que no eran cosas del momento. Eran para muy pensadas, para realizarlas sin precipitación. Él tenía pendientes asuntos de suma importancia, cosas graves, que de la noche a la mañana no podía abandonar, y que ignoraba él mismo hasta dónde le llevarían. ¿Quién sabe si tendría que emigrar, que pasar al extranjero? Él no era como esos señores que no se mueven de una oficina. Su vida, agitada, podría dar asunto a una novela... Por eso debían disfrutar del momento feliz, debían reunirse donde nadie les pudiese tasar la dicha...

-¿No?

-¡No! Eso nunca... ¡Nunca, Mundo de mi alma!...

Él, cabizbajo, pálido, no replicó. Cogió una diminuta rama del árbol rosa y la guardó en el bolsillo del chaleco. Al despedirse se citaron para el día siguiente. «A la misma hora, ¿eh?»

Emilia Pardo Bazán
“El árbol rosa”

2º TEXTO

NO ES BUENO QUE EL HOMBRE ESTÉ SOLO

Aquella mañana, a Andrés le pareció que el sonido del despertador era más estridente que otras veces. Se levantó con cierta parsimonia. Los dígitos del despertador marcaban las 6,30 y, con su verde fosforescente, destacaban sobre la oscuridad del dormitorio. No encendió ninguna luz ya que le molestaba nada más levantarse. A tientas fue hasta el pequeño baño, encendió la luz del espejo, abrió el grifo de la ducha y bostezó largamente. Después de ducharse y afeitarse se tomó un café soluble bien cargado. Salió a la calle en busca de su pequeño coche utilitario. Todavía era de noche y hacía frío.

Se sentó al volante, giró la llave de contacto y puso la calefacción. No fue hasta ese momento que recordó lo de la noche anterior. Casi todas las noches, después de cenar, se

distraía con el ordenador entrando en ‘chats’ o dialogando con personas de las que tenía su dirección. Pero aquella noche había sido un tanto especial. Él había puesto un anuncio en la sección ‘chico busca chica’ de una página ‘web’ bastante frecuentada. En alguna ocasión, Andrés había escrito a alguna dirección de la sección ‘chica busca chico’, y en otras ocasiones había recibido algún ‘e-mail’ de alguna chica. Todos estos “contactos” le habían parecido anodinos, rutinarios. Pero el de anoche no, el de anoche le parecía algo especial.

Sandra, así le dijo que se llamaba, le había dejado un ‘e-mail’ en su buzón de correo electrónico invitándole a contactar con ella. Y así lo hizo. Contactó con ella la noche anterior alrededor de las 23 horas y estuvo “hablando” con ella hasta la 1,15 de la madrugada. Se habían contado muchas cosas. Sandra estaba dispuesta a contar muchas más cosas sobre sí misma que las otras. Habían coincidido en muchos gustos. Y la verdad es que le hacía muchas preguntas:

- ¿Te gusta mucho el cine?, le preguntó ella.
- Sí, respondió él.
- ¡Que casualidad!, a mí también me gusta mucho, contestó Sandra.

Y así sucedió con muchas otras preguntas que le hizo.

Luego estuvieron describiéndose físicamente. Ella le dijo que tenía los ojos claros, verdosos, el pelo negro rizado ¿o dijo ensortijado?, la piel morena, que medía 1,70. En ese momento le sacaron de sus recuerdos los insistentes “claxon” de los coches que estaban detrás del suyo, ya que el semáforo se había puesto en verde. Por un instante un escalofrío le recorrió el cuerpo, se asustó ante aquellos colosos de hormigón de treinta pisos que flanqueaban la avenida, rodeado de aquellos monstruos de acero, que imaginó autómatas y no conducidos por personas, haciendo sonar sus estentóreas voces y sintió un profundo vacío. Aceleró y un poco más adelante tuvo que parar de nuevo ante un semáforo en rojo. Volvió a sus recuerdos de anoche, al recuerdo de Sandra. Ella le contó que había tenido varios desengaños amorosos, que se encontraba sola. ¡Otra casualidad!, él también se encontraba solo después de algunos desengaños y ansiaba encontrar la mujer de su vida, su media naranja, su propia Shakti.

Posteriormente, Andrés, en su tienda, un pequeño establecimiento del que se hizo cargo al morir sus padres, recordó las impresiones que le producía aquella chica. Le atraía el cierto halo de misterio que tenían sus palabras, sus preguntas, algo que no sabía explicar muy bien, algo impersonal. Claro, impersonal era hablar con una persona a través de un teclado y una pantalla en donde se iban reflejando las frases que había que leer. También en eso estaba de acuerdo con ella.

Sandra le había dicho que hoy iba a instalar en su ordenador un micrófono y una webcam, esa pequeña cámara que se coloca encima del monitor para transmitir la imagen de tu rostro, con objeto de que la pudieran oír y ver sus interlocutores. Ella le había pedido que él hiciera lo mismo ya que quería verle y oírle, y le había dado el teléfono de una empresa que, aunque era algo más cara, te los instalaban en tu ordenador incluso fuera del horario comercial. Llamó desde la tienda y dio su dirección, pidiendo que se los trajesen esa misma tarde. La amable voz femenina que le atendió le dijo que no había ningún problema y le recordó que el pago debía ser al contado. Cuando colgó satisfecho pensó por un instante en el acento extranjero de aquella voz, un acento que no supo reconocer.

A las 9 en punto de la tarde sonó el timbre de su apartamento. Era un técnico de la empresa a la que llamó, un profesional que en menos de media hora había instalado y configurado en su ordenador un micrófono y una web-cam. Le pagó y el técnico se marchó, quedándose solo con sus pensamientos y sus deseos de oír y ver a Sandra algo más tarde.

Andrés estuvo el resto de la tarde intranquilo, vagando por su apartamento sin poder evitar el tratar de imaginar como sería Sandra, ¿cómo sería su voz?, ¿sería firme y vibrante? o por el contrario ¿sería suave y melodiosa?, ¿y sus ojos?, ¿cómo sería el verde de sus ojos?, ¿y su sonrisa?, ¿cómo serían sus dientes y sus labios?, ¿saldría bien la imagen de ella en el monitor de su ordenador?, ¿transmitiría bien la imagen su cámara?, ¿podría ser esta la mujer que llenase su vida, su alma, su corazón?

Alrededor de las 11 de la noche, antes de lo que solía acostumbrar, y después de haberse tomado precipitadamente un ‘sandwich’ y una cerveza se sentó ante el ordenador y trató de contactar con Sandra pero no hubo respuesta. ¡Claro! aún era un poco pronto. Mientras, se entretuvo entrando sin mucho interés en algunas páginas ‘web’, pasado un rato lo volvió a intentar sin éxito. Así estuvo más de tres horas, yendo de las insulsas páginas a los intentos por hablar con Sandra sin respuesta alguna. Vencido por el sueño, apagó el ordenador y se fue a la cama pensando qué es lo que le podía haber pasado a Sandra para no haber podido contactar con él.

A la mañana siguiente, la estridencia del despertador no pudo con su sueño hasta pasado un buen rato. Al igual que otras mañanas después de ducharse, afeitarse y tomarse un café salió a la calle en busca de su coche para que le llevara a su tienda. El frío de la calle le sentó bien, se sintió más despejado. Durante el trayecto no dejó de pensar en la razón por la que Sandra no podría anoche hablar con él, precisamente el día que iba a verla y a oírla. En la tienda le costó concentrarse en su trabajo, solamente pensaba en que esta tarde, esta noche lo volvería a intentar, ¡estaba tan deseoso de tener a alguien a su lado!, y podía ser Sandra.

J. Fernando García

TAREAS FINALES

1. Identificar los rasgos de originalidad de cada cuento:

Cuento 1 – rasgos:

Cuento 2 – rasgos:

2. Escriba un final para los cuentos teniendo en cuenta algunos de los rasgos señalados anteriormente:

Cuento 1. – Él, cabizbajo, pálido, no replicó. Cogió una diminuta rama del árbol rosa y la guardó en el bolsillo del chaleco. Al despedirse se citaron para el día siguiente. «A la misma hora, ¿eh?»

Cuento 2. - En la tienda no podía concentrarse en su trabajo, solamente pensaba en que esta tarde, esta noche lo volvería a intentar, ¡estaba tan deseoso de tener a alguien a su lado!, y podía ser Sandra.

TAREA :

Lea ahora los finales de los dos relatos y compruebe si el elemento de la sorpresa está presente en la misma medida en los dos. Observe el registro de lengua en los cuentos. Compruebe los nombres propios (Mundo, Andrés...) ¿Puede llegar a la conclusión de que los nombres son premeditados? ¿En qué sentido? Señale lenguaje específico en los dos cuentos. ¿Aparecen palabras en otras lenguas? Justifique.

Cuento número 1

Por el correo interior recibió aquella noche Milagros una carta sucinta. Mundo tenía que irse; le avisaban, por medio de un telegrama, de que urgía su presencia. Ya daría noticias. Y no las dio. La señorita esperó, en balde, otra carta. Lloró bastante, hubo jaquecas y nervios; pero experimentaba la impresión de haber evitado algún terrible peligro. ¿Cuál? No lo podía definir. ¿No la quería aquel hombre? ¿Con qué objeto fingía? ¿Quién era? Con suma habilidad, por medio de una amiga, logró informarse en Lérida, y resultó que allí nadie conocía a tal Raimundo Corts.

Cansada de sentir y de añorar, de hacer calendarios y de esperar bajo el árbol rosa, ya sin flor, donde acaso él volvería a aparecer, fue consolándose, y a veces creía haber soñado su idilio.

Algún tiempo después se casó con un tío suyo, que venía de Cuba «con plata». Al pasearse por el Retiro en primavera, con un niño de la mano, miró hacia el árbol rosa. Estaba todo iluminado, todo trémulo de floración. Una brisa muy suave lo mecía.

Cuento número 2

En la sala de reuniones, contigua al despacho del director general situado en la sexta planta de un lujoso edificio de oficinas, estaban sentados alrededor de la larga mesa el director de marketing, el director comercial, el jefe del departamento de desarrollo, el ingeniero jefe de diseño, el jefe del departamento de atención al cliente y varios técnicos y comerciales y, presidiendo, el propio director general. La reunión era para evaluar los datos de ventas del último semestre. El director general, después de analizar los informes que tenía delante y quitándose las gafas, subió la mirada y dijo:

- ¡Señores!, ¡Enhorabuena a todos!. Las cifras son buenas en general, pero hay algunas espectaculares. El incremento de un 37,5 por ciento en las ventas de algunos artículos es una gran noticia para la compañía. La venta de micrófonos y cámaras ‘web’ es extraordinaria desde que tenemos en funcionamiento el programa “Sandra”...

MINI-RELATOS Y HAIKUS

Para este ejemplo por su concisión he elegido a Monterroso, uno de los autores más conocidos. La propuesta es la lectura silenciosa de los siguientes textos y haikus para poder comentarlos en grupo de dos.

1. **Micro-relato número 1: EL ESPEJO QUE NO PODÍA DORMIR**

Había una vez un espejo de mano que cuando se quedaba solo y nadie se veía en él se sentía de lo peor, como que no existía, y quizá tenía razón; pero los otros espejos se burlaban de él, y cuando por las noches los guardaban en el mismo cajón del tocador dormían a pierna suelta satisfechos, ajenos a la preocupación del neurótico.

2. **Micro-relato número 2: “CUANDO DESPERTÓ, EL DINOSAURIO TODAVÍA ESTABA ALLÍ”**

3--TRES HAIKUS:

EL OBJETIVO DE ESTA ACTIVIDAD ES EL DE INICIAR EN LA COMPRENSIÓN Y PRÁCTICA DE ESTAS COMPOSICIONES

EL HAIKU O HAICAI ES UN PEQUEÑO POEMA CUYA INSPIRACIÓN ES LA DE UNA IMAGEN PARADA DE LA NATURALEZA Y CUYA ESTRUCTURA FORMAL (EN JAPONÉS) TIENE UNA VERSIFICACIÓN MUY RÍGIDA LA MAYORÍA DE LAS VECES NO SE HA PODIDO MANTENER EN LA TRADUCCIÓN.

LA COMPOSICIÓN ESTÁ FORMADA POR TRES VERSOS DE 7/5/7 SÍLABAS. SON BREVES, CONTIENE ALGÚN ASPECTO DE LA NATURALEZA Y MUESTRA UNA IDEA ETERNA VINCULADA A LA NATURALEZA CAUSANDO ASOMBRO

Número 1- En el plato de vidrio
el tintineo de las espinas del pescado
Una familia común (Yasuko)

Número 2- ¿Es o no es
El sueño que olvidé
Antes del alba? (Borges)

Número 3- Al leve roce de una hoja
Una camelia blanca
cae al pozo y se moja (Basho)

TAREA FINAL: reflexionar sobre la extrema concisión de los micro-relatos y de los haiku. Con los alumnos se propondrán actividades de resumen y síntesis en lugar de las redacciones de gran extensión. Comprobar en voz alta la belleza y los finales inesperados de estas tres composiciones.

Escribe un haiku utilizando tus propias palabras.

1º VERSO(7)

2º VERSO(5)

3º VERSO(7)

ISSN 1677-4051



9 771677 405009



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN