



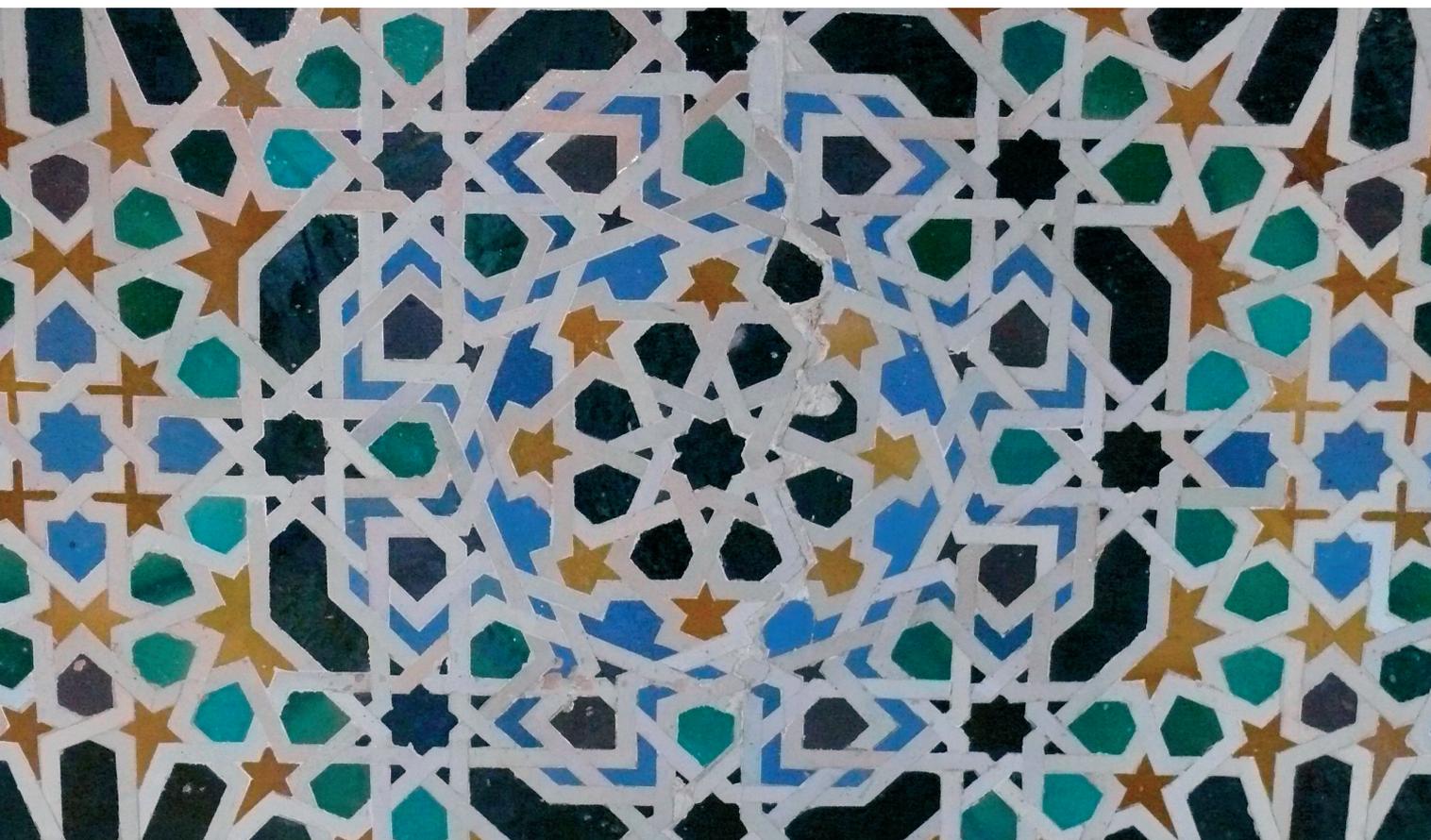
EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

MOSAICO

Revista para la Promoción y Apoyo
a la Enseñanza del Español

Núm. 26 – Diciembre 2010



'10 Julio-
Diciembre

educacion.es

Sumario

PRESENTACIÓN 3

Leonor Moral Soriano
Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

COMUNICACIÓN ESCRITA Y ENSEÑANZA DE ELE

La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC 4
Kris Buyse

¡Cuando escribo tengo acento! Cómo mejorar la competencia escrita relacionándola con las otras competencias y saberes 13
Lourdes Díaz Rodríguez

El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un Taller de Escritura Creativa 24
Rosana Acquaroni Muñoz

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

Español correcto
Norma, uso y evolución de las perífrasis verbales formadas por el auxiliar *deber* en español 32
Francisco José Rodríguez Muñoz

INFORMACIONES

Noticias 34
Consejería de Educación 35
Institutos Cervantes 35

MOSAICO

Diciembre 2010

Directora

Leonor Moral Soriano
Consejera de Educación

Coordinadores

Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Asesores Técnicos de la Consejería

Equipo de Redacción

Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares
Eva M.ª Tejada Carrasco

Colaboran en este número

Rosana Acquaroni Muñoz
Kris Buyse
Lourdes Díaz Rodríguez
Leonor Moral Soriano
Francisco José Rodríguez Muñoz

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín

Portada

Cerámica decorada en los Palacios Nazaríes, La Alhambra, Granada.
Fotografía de Juan F. Morillo, procedente del Banco de imágenes y sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas.

Maquetación – Impresión y encuadernación

Presses Universitaires de Bruxelles, av. Paul Héger 42, 1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 649 97 80 – fax: 00 32 (0)2 647 79 62 – pub@ulb.ac.be

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Catálogo de publicaciones del Ministerio – www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales – www.060.es
Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos26.shtml
Fecha de edición: diciembre de 2010
NIPO versión digital: 820-10-014-2
ISSN:1374-0245

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia,
- No se proceda a cobro o contraprestación,
- Se informe al Ministerio de Educación de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de *Mosaico*:

www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml





Estamos acostumbrados a leer novelas escritas por un solo autor. Sin embargo, una novela bien podría ser el resultado de varias plumas sin menoscabo alguno para el deleite del lector. Uno de los procedimientos

para escribir una novela mancomunadamente consistiría en confiar a diversos autores la redacción de los capítulos, exhortándoles a seguir de la manera más coherente posible el relato del anterior. En la “novela en cadena” el relato arranca así a manos de un primer narrador, prosigue su curso en la pluma de un segundo y continúa su camino gracias a un tercero y a sucesivos autores que habrían de esforzarse por mantener la coherencia narrativa del conjunto y, en definitiva, la integridad de la obra.

Esta imagen de la novela en cadena vino a mi mente desde el momento en que asumí honrada el cargo de Consejera de Educación de España ante los Reinos de Bélgica y los Países Bajos y ante el Gran Ducado de Luxemburgo. La novela en cadena sirve, a mi juicio, para ilustrar eficazmente el equilibrio que, en el cumplimiento de sus funciones, han de guardar ciertos cargos públicos al servicio del Estado. Bien pensado, cualquier servidor público debería, por un lado, conservar y renovar los logros de la labor de quienes lo precedieron, pero también debería tratar de impulsar creativamente nuevos proyectos y obtener el mejor rendimiento de la institución a la que sirve.

Con este espíritu desearía reiterar mi reconocimiento a la anterior Consejera, Dña. María González Encinar, y asimismo a quienes durante estos años han servido a nuestra Consejería de Educación. Sin embargo, también me corresponde proseguir la historia de esta Consejería con un nuevo capítulo y aquí desearía anunciar mi compromiso para poner nuestra institución al servicio de nuestras universidades. Este propósito no es, pese a mi firme creencia en él, un mero capricho personal, sino el reflejo de un mandato del señor Ministro de Educación, D. Ángel Gabilondo, quien, como es bien sabido, se ha distinguido durante su trayectoria previa a la dirección del Ministerio por una honda preocupación por la universidad española y su internacionalización.

En efecto, el Plan de Acción del Ministerio de Educación para el bienio 2010-2011 recoge un Plan Director de Internacionalización que se propone cuatro grandes objetivos, a saber: consolidar la internacionalización de nuestro sistema universitario, multiplicar el atractivo de nuestra educación superior, asistir a nuestras universidades en su compromiso con su función social global e intensificar la cooperación universitaria con otras regiones del mundo.

Pues bien, las Consejerías de Educación de nuestro país en el exterior son explícitamente llamadas por este Plan para llevar a cabo este cuarto objetivo. Quizá nada mejor que el propio tenor del documento dé cuenta de ello: “La red de Consejerías de Educación en el exterior debe contribuir a los objetivos de la estrategia de internacionalización suministrando la información y el conocimiento necesarios para el despliegue de planes específicos en regiones y países específicos”. Esta Consejería de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo tiene ante sí, pues, una nueva misión que cumplir. Se trata de unir voluntades y esfuerzos en pos de la internacionalización de nuestras universidades. Este tipo de retos suele encerrar a menudo dificultades, pero también cuenta al mismo tiempo con el impulso adicional del que gozan las causas nobles y que nace del convencimiento sincero de que nuestro éxito contribuirá en su mejor medida al progreso de la ciencia y también a la prosperidad y el bienestar de muchos ciudadanos no solo en nuestro país, sino también en los países amigos en los que esta Consejería despliega sus funciones y, seguramente, más allá de los ámbitos geográficos que perfila la mera bilateralidad.

Mosaico se ha constituido en una de las principales herramientas para fomentar el perfeccionamiento didáctico de los profesores de español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, tarea en la que se ha destacado especialmente esta Consejería de Educación y que pretendo seguir conservando y afianzando como línea paralela de trabajo a los nuevos impulsos y retos que asumo como Consejera de Educación. Por ello, desearía agradecer la oportunidad de abrir las páginas de este nuevo número de *Mosaico* para saludar a sus amables lectores y asimismo invitar a todos y muy especialmente a las instituciones llamadas a participar en estos nuevos proyectos a hacerlo con decisión y entusiasmo.

Leonor Moral Soriano

Consejera de Educación de España
en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC

Kris Buyse

K.U.Leuven / Lessius Hogeschool

Kris.Buyse@arts.kuleuven.be

Cuando en 2007 hicimos una encuesta entre cincuenta profesores de lengua, comprobamos que las actividades de expresión escrita (EE) en la clase de ELE causan muchas frustraciones entre profesores y alumnos debido a la falta de progreso notable. Esta conclusión nos llevó a actualizar las experiencias y conclusiones del proyecto de investigación ElektraRed¹, con el objetivo de poner a la disposición de la comunidad de ELE un molde parcialmente digital que permitiera dinamizar y rentabilizar la EE en la clase de ELE; en otras palabras, “unos ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC”.

En lo que sigue, tal como ya hicimos en la ponencia de la X Jornada pedagógica para profesores de español celebrada en Bruselas el 24 de abril de 2010, efectuaremos primero una anamnesis de los profesores y estudiantes actuales para descubrir sus características y necesidades (I). Después propondremos una combinación de “ingredientes esenciales” (II) y terminaremos por evaluar sus resultados (III).

I. Anamnesis.

Empecemos por la “anamnesis” de los profesores y estudiantes actuales.

1.º “síntoma”: adquisición y enseñanza incoloras, “anémicas”.

Un primer “síntoma” es que el *estudiante medio de la i-Gen*, educado con métodos menos autoritarios que sus antecesores, NO suele responsabilizarse de su propio aprendizaje, tomar iniciativas, recurrir a los instrumentos presentados o almacenar/estudiar las observaciones del profesor con respecto a las redacciones entregadas, en contra de los objetivos que estipulan los programas de estudio actuales (EARLI, 2007)². El resultado es que el progreso suele ser mínimo, a menos que se prevean **estímulos y recompensas** (“triggers and rewards”)³.

No obstante, como un 80% de las estructuras y los términos nuevos que uno registra/aprende se pierden en menos de 24 horas (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 130)⁴, hacen falta de **cuatro a siete “encuentros significativos”** con las estructuras y los términos nuevos, además sin grandes

intervalos, a un ritmo sostenido y en una diversidad de contextos (*deep level processing*, cf. Schmitt, 1990: 129)⁵. De ahí que el desafío para el profesor consista en crear un entorno que posibilite **estímulos recurrentes y variados** (tanto **incidentales** como **intencionales**, véase Kielhöfer, 1994; Aitchinson, 1987)⁶, además de **recompensar los esfuerzos** repetitivos y **el progreso** realizado.

2.º *síntoma*: adquisición y enseñanza insípidas, “invertebradas”.

En segundo lugar, constatamos un aprendizaje y conocimiento *invertebrado*, es decir: cada vez más lacunario y disperso, con un impacto negativo sobre las destrezas lingüísticas; efectivamente, se tiende a hablar y escribir *palabra por palabra* y con un número creciente de *errores* (o mejor dicho, problemas) básicos. En otras palabras: los estudiantes tienen muchos problemas **sintagmáticos** (cómo combinar las palabras) y **paradigmáticos** (qué término elegir para qué contexto), lo que en parte se debe al **uso infrecuente e incorrecto de los instrumentos disponibles**, como diccionarios, verificadores ortográficos, etc.

3.º *síntoma*: ¿“escribir = chatear”?

En tercer lugar, “hoy muchas personas leemos y escribimos **mucho más con pantalla y teclado** que con

1 ElektraRed: wwwling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/medewerkers.htm.

2 EARLI, European Association for Research on Learning and Instruction (2007): *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*, Maastricht. Conferencia plenaria de Wim Gijsselaers: “Talking about My Generation”.

3 *Ibidem*.

4 CERVERO, M. J. y PICHARDO CASTRO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

5 SCHMITT, R. (1990): “The role of consciousness in second language learning”, en *Applied Linguistics* 11, pp.129-158.

6 KIELHÖFER, B. (1994): “Wörter lernen, behalten und erinnern”, en *Neusprachliche Mitteilungen* 4, pp. 211-220. AITCHINSON, J. (1987): *Words in the minds*, Oxford-New York, Basil Blackwell.

folio o bolígrafo” (Cassany, 2005: 30). Lo que plantea un problema no es la escritura digital, sino la inadecuación de la lengua al tipo de comunicación. En otras palabras, los jóvenes actuales olvidan cada vez más adaptar la lengua al tipo de texto, introduciendo abreviaturas y otras convenciones típicas del SMS o del chat en tipos de texto que exigen una lengua más formal.

Enseñar a escribir de manera correcta y adecuada requiere por lo tanto una inversión de tiempo sustancial, lo que no se corresponde con la realidad docente, puesto que “la EE es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y **la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español**” (Cassany, 2005: 7).

4.º síntoma: ¿aprender a escribir = soso e inútil?

Finalmente, cuando analizamos la práctica docente actual, damos en la mayoría de los casos con una o varias de las características siguientes:

- subrayado manual y/o anotaciones poco sistemáticas (es decir, un mismo problema se suele corregir o anotar de muchas maneras diferentes);
- poco motivador/responsabilizador (se suele corregir con un color rojo y dar inmediatamente la solución);
- el rendimiento es bajo (el estudiante aprende poco y el profesor no suele aprovechar las oportunidades para llegar a conocer los puntos débiles [y fuertes] de cada curso y público);
- presentación poco frecuente *en la propia clase* de los instrumentos disponibles y su uso correcto;
- orientado hacia la asimilación de conocimientos (en vez de destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes).

El entorno de aprendizaje no deja de ser el ingrediente más esencial para motivar al alumno:

Fundamentally, writing is learned, rather than taught, and the **teacher’s best methods** are **flexibility** and **support**. This means responding to the specific instructional context, particularly the age, first language and experience of the students, their writing purposes, and their target writing communities, and **providing extensive encouragement** in the form of **meaningful contexts, peer involvement, prior texts, useful feedback** and **guidance** in the writing process. (Hyland, 2002: 78)

Por eso nuestro objetivo consiste en **estimular un aprendizaje**:

- *consciente e inconsciente*,
 - que invite a desarrollar las destrezas (meta) cognitivas (analizar, sintetizar, inducir, buscar

material, etc.) y las actitudes/estrategias positivas (estructurar, asociar, subrayar...)⁷;

- que dé estímulos variados, de manera que ayude a encontrar el estilo de aprendizaje propio (Vermunt, 1996)⁸;
- *integrado*: en *contextos realistas* y reconocibles para el alumno;
- *recurrente*: trabajo continuo con tareas y supervisión apropiadas;
- *variado* (combinación *agradable* de texto, imagen y sonido).

Enseñar a escribir de manera correcta y

adecuada requiere una inversión de tiempo

sustancial

II. Tratamiento:

El “tratamiento” que proponemos consiste en considerar diez “ingredientes” esenciales, que constituyen al mismo tiempo diez fases que, tomando en cuenta los objetivos que se propone el profesor, requieren más o menos atención. En otras palabras: un **plan de trabajo** con tareas preliminares y posteriores (“pre- and post- tasks”, véase Ellis, 2003⁹) que implican una serie de actividades (meta) cognitivas. Las fases e ingredientes son los siguientes:

1. Reflexione sobre el menú antes de empezar y evalúelo al final de la fiesta.

Uno de los problemas que más frecuentemente constatamos es que el profesor no sabe (porque no se lo ha preguntado) para qué sirven las actividades de EE en su propio curso. Por eso es indispensable que reflexione de antemano sobre los objetivos y posibilidades de:

- su curso/su componente de redacción en general (y como componente horizontal y vertical en un currículo con o sin otros cursos/componentes de redacción);
- las tareas de redacción como uno de los componentes, al lado de otras actividades (p. ej. de la comprensión lectora y auditiva).

El objetivo puede ser uno (o varios) de los siguientes¹⁰:

- *objetivo de aprendizaje*: aprender a escribir géneros;
- *instrumento de aprendizaje del idioma*: escribir para incrementar el conocimiento de la lengua > ¿qué corregir, cómo y en qué medida?;

⁷ Véase BUYSE, 1999.

⁸ VERMUNT, J. (1996): “Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies”, en *Higher Education* 31, pp. 25-50. Una página web que puede ayudar a descubrir el estilo de aprendizaje propio es la siguiente: www.linguanet-europa.org/plus/es/ways/styles.jsp.

⁹ ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

¹⁰ Véase CASSANY, 2005.

— *herramienta para preparar intervenciones orales*: juego de rol, simulación, representación teatral, exposición, etc.;

— *instrumento de adquisición de otros contenidos*: cultura, derecho, medicina, etc.

Estas reflexiones deben ayudar a elegir también un enfoque o una combinación de enfoques generales. Por ejemplo¹¹:

— *enfoque gramatical*: adquisición de la gramática;

— *enfoque comunicativo*: prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita;

— *enfoque centrado en el proceso*: más atención al proceso de redacción y la destreza del alumno que al producto;

— *enfoque sobre el contenido*: aprendizaje de contenidos disciplinarios.

Este análisis previo es tanto más esencial cuanto que la importancia de los nueve ingredientes restantes depende de los enfoques y objetivos elegidos.

2. Ponga ingredientes “picantes” y porciones “gastronómicas”.

Una vez elegidos los objetivos y enfoques, nos toca a los profesores elegir tareas “picantes” o motivadoras, es decir:

— *agradables* (p. ej. “un día (y noche) en compañía de...”

—y el alumno debe rellenar el nombre de una persona famosa—, frente a la enésima vez que se le pide al alumno que escriba sobre sus vacaciones de verano); por cierto, cuanto más específico, nuevo y agradable sea el tema, tanto menos se tenderá a copiar (sin citar);

— *realistas*: “preferably a task also involves real-world processes of language use” (Ellis, 2003: 9-10), p. ej. tratar de convencer a alguien, argumentar, explicar el funcionamiento de una máquina, etc.

Por otro lado, “lo pequeño es hermoso”: elija también “porciones gastronómicas”, es decir: textos de una extensión reducida —para empezar, textos de (como máximo) unas 100 hasta 200 palabras—, porque:

— permiten al alumno y al profesor fijarse en la calidad de su escrito;

— obligan al alumno a entrenar ciertas destrezas metacognitivas como *sintetizar*.

3. Póngales un molde para cada tipo de receta.

Junto con el tema de la tarea es esencial que se ofrezca a los alumnos un “molde” para el tipo de texto y tema, así que la **1.ª tarea preliminar** para el alumno consiste en analizar modelos, lo que se puede hacer a través de varios tipos de actividades:

— adivinar el tema a partir de trozos de texto (lluvia de ideas);

— identificar el propósito del texto, su estructura;

— comparar varios modelos y evaluarlos.

Una actividad que viene muy bien a la generación Internet es el chateo educativo para la lluvia de ideas: es un instrumento motivador y eficaz para aprender a escribir y/o hablar, puesto que requiere unas destrezas que se sitúan en la frontera entre la EE y la expresión oral. Además, tanto ciertas plataformas de aprendizaje (p. ej. Blackboard) como MSN ofrecen la posibilidad de grabar las sesiones, lo que permite analizarlas después.

4. Prevea tiempo para generar ideas culinarias, experimentar con ingredientes, estructurar y (hacerse) evaluar.

En cualquier caso hace falta evitar que el alumno escriba un “texto” mal estructurado o incoherente, de modo que hay que enseñarle que antes de redactar el borrador es importante realizar una **2.ª tarea preliminar**, que consiste en:

— reflexionar primero antes de escribir (lluvia o “torbellino” de ideas);

— buscar información (y aprender a recoger correctamente las fuentes para evitar el plagio);

— elaborar un esquema de texto;

— escribir un borrador.

Para las primeras tareas existe la **opción** de elegir un tema que permita una fase colaborativa:

Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback (...). Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk. (Hyland 2002: 129-131)

Una **3.ª tarea preliminar** (opcional) consiste, pues, en escribir un borrador *individual*, evaluar el borrador del compañero, autoevaluar el propio borrador, además de dar y recibir *feedback*. En la **4.ª tarea preliminar** se trata de tomar en cuenta las observaciones de la revisión paritaria y mejorar el borrador a partir de las observaciones del compañero.

Estas tareas dan lugar a los primeros *encuentros significativos* con el material lingüístico que queda por asimilar, puesto que la evaluación por pares y la autoevaluación permiten localizar problemas (individuales o no) de ortografía, léxico, gramática, pragmática, etc.

5. Enséñeles a pedir asistencia a los cinco expertos.

Asimismo, hace falta introducir en esta fase de la producción el uso (correcto y frecuente) de ciertos instrumentos que permiten evitar toda una serie de

11 *Ibidem*.

problemas básicos y frecuentes (**5.ª tarea preliminar**). Se trata, en otras palabras, de pedir asistencia a los que llamamos “los cinco expertos”, a saber: **los diccionarios, los corpus, los nativos, el verificador ortográfico y el profesor**. Este también puede pedir a los alumnos que controlen especialmente las observaciones del propio profesor sobre unos problemas frecuentes en la(s) tarea(s) anterior(es), registrada(s) en el portafolio (véase más abajo). Al controlar de manera especial estos “puntos de especial interés”, resulta que los problemas señalados casi siempre mejoran significativamente más que otros no tratados de esta manera. Además, tal actividad conlleva un segundo *encuentro significativo* con estructuras que quedan por asimilar.

He aquí unos instrumentos que el profesor podría introducir en cada uno de los niveles del *Marco Común*:

A1:

- enseñar un uso más frecuente y *correcto* de los diccionarios monolingües y bilingües;
- uso de un verificador ortográfico como el de Microsoft Word o uno disponible en Internet como <http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php>.

A2: integrar instrumentos como Wordreference (especialmente útil por sus “compound forms” y su foro), el uso “avanzado” de Google o —mejor que Google— el de Webcorp: www.wordreference.com, www.google.es, www.webcorp.org.uk/.

B1: instrumentos como Wortschatz: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>.

B2: instrumentos como el CREA: www.rae.es > <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

C1-2: instrumentos como *Corpus del español*: www.corpusdelespanol.org.

6. Pida “entrega a domicilio” con portafolio culinario.

Como veremos más adelante, entregar digitalmente ofrece varias ventajas (aunque no sea indispensable). Lo más importante es que cada redacción nueva incluya también un segundo documento (un **portafolio de redacción**) con:

- una autoevaluación final de la tarea anterior;
- una autoevaluación preliminar (lista de control / guion) de la nueva tarea;
- la corrección de la tarea anterior.

Un ejemplo de tal documento se reproduce aquí abajo. La gran ventaja es que invita (hasta obliga) al alumno a respetar unas fases cuya importancia y grado de efectividad se demostrarán en la parte III. Por experiencia propia sabemos que sin esta obligación los alumnos tienden a saltar varias fases y producir así redacciones de una calidad significativamente inferior. Además, aprenden a conocer y tomar en cuenta sus propios puntos fuertes y débiles. En otras palabras, constituye otra serie de *encuentros significativos* con el material que queda por asimilar.



Kris Buyse en uno de los talleres de la X Jornada pedagógica para profesores de español. Bruselas.

Portafolio de redacción de

A. Autoevaluación FINAL de la **tarea de redacción n.º**

Fecha:
 Carrera / Curso:
 Nivel:
 Grupo:
 Profesor:

1. Los **aspectos de la redacción** con que más problemas he tenido son los siguientes (p. ej. *ortografía – puntuación – morfología (los verbos, los sustantivos...)* – *morfosintaxis (concordancia, uso de los tiempos, etc.)* – *léxico (transitivo/intransitivo, preposición fija, indic./subj., colocaciones, etc.)* – *texto – estilo – contenido – presentación (demasiados espacios, problemas de imprenta, tipografía...)* – *aspectos prácticos (puntualidad, formato correcto...)* [da siempre unos ejemplos de los problemas concretos].
 ...
2. Lo que habría podido **controlar mejor** con los instrumentos disponibles (diccionarios monolingües y bilingües, gramáticas, verificador ortográfico...) son los elementos siguientes: ...
3. Lo que **he aprendido** con esta tarea: ...
4. Lo que **más/menos me ha gustado** de esta tarea: ...
5. ¿Has **practicado** los aspectos lingüísticos que plantearon problemas en tu tarea anterior? ¿Por ejemplo en el libro de *Trampas y pistas* o en un entorno de aprendizaje? ¿Qué aspectos? ...

B. Autoevaluación PRELIMINAR (lista de control) de la **tarea de redacción n.º**:
 utiliza esta lista como **guion durante el proceso de redacción** y entrégala junto con la tarea.

6. Antes de empezar a redactar.		sí	no
a	¿Has realizado una lluvia de ideas sobre el tema comunicado en la clase?		
b	¿Has apuntado las referencias de tus fuentes? [¡OJO! ¿Te inspiras en las palabras de otras personas? Entonces tienes que CITARLAS (“”) si copias más de un grupo de palabras (una frase, una parte de una frase, etc.); copiar sin citar no tiene ningún sentido (no se aprende nada) y es ilegal]		
c	¿Te has fijado en el modelo del tipo de texto ?		
d	¿Has organizado tus ideas según el molde de una estructura textual (título, introducción, cuerpo, conclusión)?		
7. El borrador.			
a	¿Has escrito primero un borrador ?		
b	¿Has utilizado diccionarios monolingües ? (para controlar <u>traducciones literales</u> , <u>colocaciones</u> , <u>preposiciones fijas</u> , <u>género de palabras</u> , <u>falsos amigos</u> ...) En caso positivo, da algunos ejemplos: ...		
c	¿Has utilizado diccionarios multilingües ? (mismos objetivos) En caso positivo, da algunos ejemplos: ...		

d	¿Has mirado toda la información en las entradas de los diccionarios (el género, la morfología, los distintos significados, las preposiciones fijas, las colocaciones, los modos, los ejemplos...)? En caso positivo, da algunos ejemplos: ...		
e	¿Has utilizado ciertos corpus (Wortschatz, CREA, Webcorp, <i>Corpus del Español</i> , Google...)? En caso positivo, da algunos ejemplos: ...		
f	¿Has utilizado un verificador ortográfico (en Word o en Internet, como http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php)?		
g	¿Has tomado en cuenta las observaciones colectivas sobre las tareas anteriores? En caso positivo, ¿cuáles te han ayudado especialmente? ...		
h	¿Has controlado específicamente las observaciones individuales sobre tus propias tareas anteriores? En caso positivo, ¿cuáles te han ayudado especialmente? ...		
8. La evaluación por pares [opcional].			
a	¿Has comentado de manera crítica el borrador de tu compañero/a? En caso positivo, da algunos de tus comentarios más importantes: ...		
b	¿Has adaptado tu borrador a partir de los comentarios de tu compañero/a? En caso positivo, ¿en qué sentido? ...		
9. La redacción final.			
a	¿Has realizado un último control ?		
b	¿Has utilizado (otra vez) un verificador ortográfico (en Word o en Internet), para evitar problemas de ortografía, vocabulario o gramática? En caso positivo, ¿te ha permitido corregir algo? ...		
c	¿Has controlado específicamente los puntos de especial interés de la tarea actual? Para la tarea actual son los elementos siguientes: ...		
d	¿Has leído tu texto en voz alta para evitar problemas de concordancia, de conectores, de puntuación, de referencia o de falta de variación? En caso positivo, ¿te ha permitido corregir algo? ...		
10. La entrega.			
a	¿Has incluido la corrección de tu tarea anterior ? (inclúyela aquí abajo)		
b	¿Has cumplido con las normas siguientes para la entrega de tu nueva redacción ? [especificar aquí las normas]		

C. Corrección de la tarea anterior.

Corrige aquí abajo tu/vuestra redacción anterior con los cambios marcados en letras mayúsculas, precedidos por la versión original tachada.

...

7. Haga análisis en el laboratorio culinario de Ferrán...

El uso de un programa de corrección digital y semi-automática como Markin¹² permite:

- anotar *sistemáticamente*;
- introducir anotaciones *positivas y críticas que no dan la respuesta* sino que *obligan al alumno a reflexionar / buscar / discutir / considerar alternativas*;
- enfocar las estructuras típicas (p. ej. nominalización);
- referir a bases de datos propias y externas;
- calcular estadísticas individuales y colectivas (que revelan los puntos fuertes y débiles más frecuentes de un grupo);
- añadir comentarios (+/- notas).

Por otro lado, un programa de extracción permite sacar estadísticas más elaboradas: p. ej. TextPad (www.textpad.com), Abundantia Verborum (wwwling.arts.kuleuven.ac.be/genling/abundant/obtain.htm) o Wordsmith Tools (www.lexically.net/wordsmith/).

8. Retroalimente y póngales recetas para practicar.

La última fase que implica una colaboración por parte del alumno es la de la *retroalimentación*, donde se trata de:

- elaborar un documento de *feedback* que incluye:
 - estadísticas colectivas (y comparativas);
 - un ejemplo de un texto en su totalidad;
 - una selección de fragmentos anotados para discutir;
 - referencias a los instrumentos ofrecidos;
- poner a la disposición de los estudiantes bases de datos (en papel o en soporte digital) con ejercicios suplementarios temáticos;
- analizar los datos y discutir cambios recurriendo a los instrumentos disponibles;
- prever tiempo para la tutoría individual (si hace falta);
- ofrecer ejercicios suplementarios en Internet o en papel (p. ej. Buyse, Delbecque y Speelman, 2009).

Individualmente, el alumno analiza y discute la corrección de su tarea anterior (**tarea posterior 1**) y elabora una versión corregida o aumentada (**tarea posterior 2**). Esta compone junto con la autoevaluación de la tarea anterior (**tarea posterior 3**) y la de la tarea nueva el portafolio de redacción que hay que entregar (véase la fase 6).

Esta fase no solo contiene una última serie de *encuentros significativos* con el material que queda por asimilar, sino que también apoya el proceso de interiorización:

This talk about language (metatalk) mediates second language learning. Talk supports the process

¹² Markin, ± 20 € (www.cict.co.uk/software/markin/). El uso del programa se explica en BUYSE, DELBECQUE y SPEELMAN, 2009.

of **internalization** —the ‘moving inwards’ of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity. (Swain y Lapkin, 2001: 3)

En total, las ocho primeras fases permiten tener **unos diez “encuentros significativos”** con la materia que queda por adquirir.

9. El progreso es la mejor vitamina.

Hasta ahora se ha presentado una serie de actividades que conllevan *estímulos recurrentes* para progresar. Pero ¿dónde está la *recompensa*? Pues llegará a la hora de recibir la evaluación, puesto que esta se basa enteramente en el portafolio final; se calcula a partir de:

- la media de los resultados de las tareas respectivas;
- corregida a partir del progreso realizado en la propia redacción (es decir, la medida en que los problemas anteriores han desaparecido o disminuido; p. ej. +2, o +2/-2, o +3/-1, etc.);
- y a partir de la autoevaluación de este progreso, realizada en el portafolio (es decir, la medida en que el estudiante sabe detectar y comparar los elementos positivos/negativos y cómo los toma en cuenta).

10. Evalúe el menú.

Asimismo hace falta *evaluar el propio curso y su rendimiento*. Para ello se pueden combinar los resultados de los tres siguientes tipos de análisis.

- A través de la comparación de las estadísticas sacadas de cada tarea en una hoja de cálculo se calcula *la evolución de la calidad de las redacciones* por grupo a lo largo de un año entero.
- El mismo programa Markin permite calcular las estadísticas de anotación para todos los archivos previamente corregidos de un año entero. Pegados los resultados en una hoja de cálculo como Excel, *se calculan los problemas y puntos fuertes más frecuentes de uno o varios grupos a lo largo de todo el año*.
- *Una encuesta entre los alumnos y/o los tutores* permite evaluar las opiniones de ambos grupos con respecto al rendimiento del trabajo dentro y fuera de la clase.

El análisis de estos datos lleva al tutor a recorrer las fases del “PDCA-circle” (Plan-Do-Check-Act), es decir, que:

- un buen profesional *se plantea unos objetivos (plan)* al principio de un curso (por ejemplo: “en este nivel/curso básico voy a trabajar sobre todo en la ortografía, morfología, el léxico, la concordancia y el uso de las preposiciones, además de estimular a los alumnos a ser creativos”);
- a lo largo del año se suele trabajar en *la realización de estos objetivos (do)*;

- al final se *evalúa* (*check*) en qué medida los objetivos se han realizado (por ejemplo mediante el triple análisis descrito aquí);
- se aprovechan estos resultados para *modificar, si hace falta, los objetivos y/o las actividades* (*act*).

III. Prueba ciega del sabor.

¿Cuál es el efecto del uso de estos ingredientes? Pues nuestras propias evaluaciones hasta el día de hoy nos han permitido sacar las conclusiones que aparecen a continuación.

De una encuesta entre los supervisores (de tres instituciones, dos carreras y tres niveles) concluimos que las ventajas siguientes de este procedimiento son las siguientes:

- *la anotación es más sistemática y exhaustiva;*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución e invitan a la reflexión;*
- *las estadísticas individuales y colectivas ayudan a los alumnos a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas;*
- *el tiempo extra —si lo hay— rinde.*

La misma encuesta entre 169 estudiantes (de tres instituciones, dos carreras y tres niveles) lleva a las conclusiones siguientes:

- *el sistema de anotación invita a la reflexión (+90%);*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución (+80%);*
- *las anotaciones (tanto las positivas como las críticas) y las estadísticas (las individuales como las colectivas) ayudan a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas (+80%);*
- *el sistema es mucho más motivador (+70%), tanto por las anotaciones (+80%) como por las estadísticas (+80%) y el comentario general (+80%);*
- *la discusión en la clase ayuda a evitar los mismos problemas (+80%).*

Asimismo, constatamos que entre 2003/2004 (cuando se trabajaba de manera tradicional) y 2006/2007 (al introducir paulatinamente las fases)

- el nivel medio de la prueba de redacción final subió aproximadamente un 15% [de 12,1 a 13,1 sobre 20 para el 3.º de *Bachelor* o Grado (+10%); de 11,3 a 13,5 en el 2.º de *Bachelor* (+20%), y aún más en los años siguientes];
- el número de problemas o errores bajó un promedio de un 60% [3.º de *Bachelor* 2006/2007: desde 175 en el conjunto de las tareas 1 hasta 73 en la tarea 5 (-50%); 2007/2008: -70%; igual para 2008/2009 y aún más para 2009/2010].

Incluso en el caso de que el evaluador no pueda o quiera manejar el instrumental informático, sigue siendo posible sacar provecho de las ventajas del sistema. Para ello, podría hacer anotaciones manualmente en las redacciones, pero con el mismo grado de sistematicidad, además de poner a la disposición de los estudiantes la lista de abreviaturas, categorías y ejemplos, para que puedan analizar las observaciones, rellenar el portafolio y realizar ejercicios suplementarios puestos a su disposición por el profesor. Para tener una idea objetiva de los elementos fuertes y débiles, se debería pedir al estudiante que añadiera a la autoevaluación la frecuencia de cada punto fuerte o débil mencionado. Además, el evaluador puede esforzarse, como con el instrumento digital, para *anotar tanto elementos positivos como críticos*, y no enfocar el error sino la asimilación de las estructuras típicas del español.

Por otra parte, la metodología también se puede aplicar fuera de las carreras de lenguas, a condición de que se simplifique la barra de botones y que solo se mantengan los términos lingüísticos más comunes.

Incluso en el caso de que el evaluador no pueda o quiera manejar el instrumental informático, sigue siendo posible sacar provecho de las ventajas del sistema

En suma, el sistema de anotación que acabamos de presentar no solo es más apropiado para la generación actual, sino que tiene la ventaja de ser más sistemático, motivador y rentable, además de estar orientado hacia la asimilación de conocimientos, destrezas, aspectos (meta) cognitivos y actitudes. Permite conocer los puntos débiles (y fuertes) de cada alumno, curso y público, de modo que sus resultados constituyan un instrumento fidedigno para elaborar un currículo más eficaz.

Referencias bibliográficas.

- BUYSE, K. (2006): "Motivating writing teaching", en *Task Based Language Teaching, I.T.L. International Review of Applied Linguistics* 152, Vanden Branden, K. et alii (eds), Leuven, Peeters, pp. 111-126.
- BUYSE, K. (2007a): "Aprendo a escribir en 10 pasos", en *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 191-200.
- BUYSE, K. (2007b): "Escritura eficaz y motivadora", en *Foco*, Amersfoort, Asociación de Profesores de Español de Holanda, pp. 12-18.
- BUYSE, K., DELBECQUE, N. y SPEELMAN, D. (2009): *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*, Averbode/Madrid, Averbode/Edelsa.

- BUYSE, K. y TORFS, G. (1999): “Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de ‘auto-estudio guiado’ en un curso de español interactivo”, en *Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago, ASELE y Universidad de Santiago de Compostela, pp. 923-935.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- HYLAND, K. (2002): *Teaching and Researching Writing*, Tübingen, Pearson.
- MUÑOZ LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- PENADÉS, I. (2003): “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, en *Lingüística en la red*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (2001): “Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects”, en *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*, eds. M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, Londres, Pearson International.

Procedimiento concreto.

- Analice los objetivos y posibilidades de:
 - su curso/su componente de redacción en general (y como componente horizontal y vertical en un currículo con o sin otros cursos de redacción);
 - las tareas de redacción como uno de los componentes, al lado de otras actividades como:
 - el análisis de textos auténticos;
 - y ejercicios de redacción enfocados en los puntos débiles específicos del nivel del público.
- Liste los objetivos en un documento destinado a los alumnos (un “contrato”) y especifique en él los procedimientos que se van a seguir con respecto a las tareas > portafolio + lista de control/guion.
- (opcional) [Baje y/o compre el programa Markin (www.cict.co.uk/software/markin/) y personalícelo en función de sus necesidades (lengua; \pm puntuación; tipo de letra; colores; etc.)]
- Elabore su barra de anotaciones dentro y/o fuera de Markin (o utilice la del proyecto ElektraRed: www.ling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/knoppenbalk.htm).
- Evalúe las redacciones de un grupo:
 - anote sistemáticamente los mismos problemas de la misma manera;
 - no olvide señalar también (algunos de) los aspectos positivos;
 - copie ejemplos típicos de faltas y almacénelos en un documento de “retroalimentación”.
- [Calcule (con la función “calcular las estadísticas de anotación para un conjunto de archivos previamente corregidos” de Markin) los resultados de todo el grupo, cópielos a Excel, pegue una selección de los más importantes al documento de retroalimentación y compárelos con los resultados de las tareas anteriores]. P. ej.:

Retroalimentación BA3 0607 TAR4

atención especial hacia LA PUNTUACIÓN

Anotación Larga	Categoría:	T1	T2	T3 (extra-polac.)	T4
{{inp}}Interpunctiefout (leestekens + hoofdletters)	Interpunctie	32	13	21	16
{{cnv}}Skopos: conventies	Tekst	16	7	2	0
(etc.)
TOTAL	-	175	122	119	99
	+	80	85	80	86
puntuación media	/20	10.3	12.3	14.2	14.1
portafolio	/5	2.7	3.1	3.9	4.5

- Añada al documento de retroalimentación:
 - uno de los textos anotados en su totalidad (para analizar e insistir en el nivel textual);
 - una serie de ejemplos de problemas que valga la pena que sean tratados en el pleno.
- Entregue, comente y evalúe las tareas según el procedimiento acordado (por ejemplo: retroalimentación colectiva, tutoría individual, ejercicios suplementarios, evaluación basada en el nivel absoluto, el progreso realizado y el portafolio). No olvide invitar a los estudiantes a comentar primero ellos mismos las tablas y los ejemplos.
- Analice al final del año los resultados de cada curso y haga una encuesta entre los alumnos.
- Coméntelos con sus colegas e intente mejorar el curso y el currículo en su totalidad.

¡Cuando escribo tengo acento! Cómo mejorar la competencia escrita relacionándola con las otras competencias y saberes.

(La experiencia de las nietas de Eliza Doolittle de Erasmus en España)

Lourdes Díaz Rodríguez

DTCL Universidad Pompeu Fabra y CLiC-UB¹

lourdes.diaz@upf.edu

En el desarrollo de la destreza escrita profesores y alumnos suelen destacar la importancia de los aspectos socioculturales, sociopragmáticos, retóricos, que conforman los textos y les dan carta de naturaleza “nativa” en una lengua. No obstante, la suma de saberes parciales (subcompetencias y conocimientos) a veces no produce el resultado esperado y el texto del alumno revela un cierto acento extranjero. En este artículo, reflejo del taller que impartió en la X Jornada pedagógica para profesores de español celebrada en Bruselas el 24 de abril de 2010, la autora nos expone cómo percibe el profesor ese acento extranjero y cómo puede descubrirse empíricamente al alumno.

Epílogo para Pigmalión o My fair Lady²:

...y cuando Eliza Doolittle consiguió capitalizar los beneficios derivados de la práctica de “The rain in Spain” y poner una floristería, se encontró con un nuevo reto comunicativo: ¡la escritura! Dos generaciones después, su nieta, de Erasmus en España, se apunta a un taller de escritura, pagado por Eliza...

1. Introducción.

Todos nosotros tenemos experiencia directa de las dificultades que comporta “sonar nativo”, “sonar natural”, al escribir un texto en una lengua extranjera. Lo que en la expresión oral etiquetamos como “hablar con acento” se da también en la escritura. A veces, porque el texto del aprendiz es *demasiado* corto, *demasiado* directo, *demasiado* explícito, *demasiado* reverencioso. En suma: es *demasiado* algo. Otras veces porque, en español, eso, *simplemente*, “no se escribe *así*”; “no se organiza *así*”, “no es *así* de explícito”. ¡Clarísimo! ¿No?

Además, a los alumnos les preocupa tanto la ortografía como la gramática de sus textos (“corrección”), tener un registro adecuado y disponer la información adecuadamente (estructura, coherencia, cohesión). Creen inicialmente que eso basta y esperan de nosotros, los profesores, *feedback* solo en ese sentido. No les preocupan los “*demasiados*”. ¿Cómo hacer consciente al alumno de ese “acento” en sus escritos desde el principio? ¿Cómo

abordar su relevancia? ¿Cómo detectarlo y trabajarlo en clase?

Mi respuesta, adelanto brevemente, es: **escribiendo** y, sobre todo, hablando de los textos, propios y ajenos, en clase; distinguiendo conceptos tan resbaladizos como “personalidad”, “énfasis”, “estilo” o “visión influida por la cultura propia” y “pragmática intercultural”. Me baso, para sostenerlo, en la experiencia de un *Taller de escritura* que, desde hace cinco años, practico con alumnos Erasmus. Durante diez semanas escribimos y hablamos de lo que se escribe. Desmenuzamos socio-pragmáticamente cada situación y cada rol del escritor antes y después de generar discurso. Abordamos textos muy “específicos” (médicos, legales, científicos, literarios) y sus restricciones. Exploramos los recursos y los límites previstos en las convenciones de cada género en la cultura de llegada. Somos, respectivamente, alumnos-escritores-críticos y profesor-mediador entre culturas e intentamos fomentar una conciencia retórica pluricultural, sin la que el *acento extranjero* se cuele a cada paso en el texto.

2. Escribir en L2: perspectivas.

Diversos trabajos, desde hace un par de décadas, han abordado las diferencias que se dan en los procesos de escritura en la lengua extranjera respecto a la materna³.

3 Para abordar el acento escrito en el aula, en cambio, casi no estamos preparados, ni como profesores ni como adultos. El peso de la tradición de la enseñanza escrita de corte más gramaticalista y lo relativamente reciente de los planteamientos pragmático-discursivos y retóricos no etnocentristas han limitado nuestros recursos en el aula (ver Hyland 2001 y Soler-Otte 2010 para una síntesis cronológica). Afortunadamente, el panorama empieza a cambiar: Kramsch (1998, 2001), Rose y Kasper (2001), Blum-Kulka (1982, etc.) han ido complementando desde la antropología lingüística y la pragmática intercultural los postulados de la retórica contrastiva inicial (Kaplan 1966; Connor 1996; Hinds

1 DTCL: siglas del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). CLiC: Centro de investigación del Lenguaje y el Conocimiento, grupo consolidado y reconocido por la Generalitat de Catalunya, vinculado a la Universidad de Barcelona (Dpto. de Lingüística).

2 Para los lectores nostálgicos o curiosos que quieran disfrutar de algunas escenas de la película, pueden ir a: www.youtube.com/watch?v=uVmU3iANbgk.

Somos, respectivamente, alumnos escritores críticos y profesor-mediador entre culturas e intentamos fomentar una conciencia retórica pluricultural, sin la que el acento extranjero se cuele a cada paso en el texto

En esta misma revista *Mosaico* (n.º 14), así como en otras publicaciones de esta Consejería (Barros et ál. 2009, por ejemplo)⁴ hay bibliografía relevante al respecto⁵ que muestra la preocupación por el estado de la cuestión. Por esta razón, seré muy escueta (ver Hyland 2000 al respecto⁶).

No obstante, sí me gustaría poner de relieve cómo superar algunas visiones esquemáticas, proponiendo el paso de (1) a (2) como eje vertebrador:

(1) Enfoques según el objeto de atención:

Productos, unidades, discursos	→	Aspectos lingüísticos → enfoque ling. y textual
Procesos y recursos		
Procesos y productos	→	Aspectos cognitivos → constructivismo y cognitivismo enfoques procesuales
Escritores, relatos de escritura y escrito	→	A. metacognitivos → constructivismo y cognitivismo
Escritores y <i>escritores</i>		
Escritos: pragmática y retórica	→	Aspectos etnográficos, nueva retórica y pragmática intercultural

Como propone Prior (1998):

La escritura ocurre en momentos que están profusamente equipados con herramientas (materiales y semióticas) y poblados de otros (presente, pasado, futuro). Cuando se ve como una actividad “situada”, no es el acto solitario y aislado de un escritor. Es la confluencia de muchas fuentes de actividad: lectura, conversación, observación, actuación, pensamiento, sentimiento, además de trasladar palabras a un papel.

¿Tienen vigencia en virtud de modas? Veamos si podemos responder organizando el esquema previo de una forma distinta que no resulta excluyente, como en (2):

(2) Saber escribir en una L2: un saber *composicional*. Cada “saber” suma e interacciona en un contexto:

- Estructural, formal: sistema
The rain in Spain... ↑
- Funcional: modelos / géneros
- Procesual ↑ ↑
- Nueva retórica ↑ ↑
- ↑ Etnográficos
- Énfasis en el lector y la recepción

Cada uno de ellos pone el acento en un aspecto distinto: en el sistema/producto; la comunicación como acto; el proceso; el contexto sociocultural y en el individuo como autor o receptor. Todos tenemos en mente algún material o propuesta prototípicos de una u otra escuela. No obstante, ¿tenemos que elegir uno en el aula? ¿Cuál de ellos tiene mayor potencial didáctico? ¿Son excluyentes?

No en vano, sabemos que la *competencia escrita* es una suma de subcompetencias, que visto lo anterior, propongo reflejar así:

- Saberes lingüísticos (L1, L2, Ln) [manejo de códigos, convenciones escritura] +
- Saberes socio-pragmáticos (L1, L2, Ln) +
- Saberes retóricos (L1, L2, Ln) +
- Experiencias / vivencias en la L1, L2, Ln +
- Reflexión sobre la/s tarea/s: “problema” +
- Prácticas *situadas*: contextos de co-construcción (Kramsch 1998, 2001) =
 - Compet. sociocultural/sociopragmática/retórica L1, L2, Ln (= pluricultural).
 - Conciencia metalingüística plurilingüe.

De acuerdo con esta visión, el texto no es un objeto autónomo *acotextual*: los escritores codifican una representación semántica compleja de los significados que quieren transmitir y la escritura, como el propio lenguaje, no depende de un autor o receptor determinado, sino que

1983, entre otros). La propia retórica contrastiva ha evolucionado a una retórica multidimensional (Kaplan 2000, 205; Connor 2002, 2004; entre otros) y la investigación empieza a reflejarse en las propuestas didácticas, especialmente en el trabajo de géneros textuales (Roca de Larios, Murphy, Manchón 1999, 2002, 2007, etc.; Neff y Dafouz 2008, para inglés-español; G. Vázquez 2001, 2005, entre otros, para el español).

4 BARROS, P., VAN DER LINDEN, M., VAN ESCH, K. (eds.) (2009): *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol.1: Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

5 KROLL, J. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

6 HYLAND, K. (2003): *Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge Language Education.

ES en función de cómo se transmiten las ideas mediante procedimientos *eficaces en sí mismos* en ese marco de juego. Eficacia comunicativa: acierto en la elección de lo relevante para que el mensaje “pase”. El emisor necesita ser competente a su vez como receptor y, en resumen, *jugar en la misma liga*.

Doy dos citas más, esta vez de Nystrand, Doyle y Himpley (1986), sobre los objetivos a los que me refero y los saberes que hay que integrar, donde señalan el riesgo del “acento”, presente en la segunda cita:

La *comunicación*, no la precisión absoluta ni la transparencia del vertido conceptual son las medidas de valor de un texto (.../...).

Un texto es explícito no porque lo diga todo, sino *porque acierta en el equilibrio* entre lo que debe decirse y lo que debe quedar implícito. El problema del escritor no es decirlo todo; es saber qué es lo que debe decir y lo que se debe callar.

Así pues, ¿la eficacia comunicativa depende en última instancia del dominio de las convenciones (retórica)? ¿Y ese dominio procede a su vez de una observación cuantitativa o cualitativa de las producciones de la otra lengua? ¿Cómo se observa la *regularidad* de los comportamientos? ¿Cómo se integra la regularidad en el conocimiento?

Tomemos ahora a Kramsch (1998)⁷, quien propone los siguientes principios para un **enfoque retórico** de la interpretación textual:

- Los textos remiten a una realidad más allá de ellos mismos y representan una relación con sus lectores.
- Su significado es inseparable del de sus textos coetáneos: sean notas al pie, diagramas o conversaciones. La intertextualidad los caracteriza: nuestros textos son ecos de otros.
- Buscan alinear a los lectores, colocarlos en un lugar específico apelando a los esquemas compartidos (artículo de opinión, exposición, especulación, etc.).

Dominar estos principios se asocia a la “natividad”, que sería lo contrario del “acento”. Sin embargo, no todos los nativos los dominan, aunque la falta de pericia en su caso no se considera “acento”, sino inmadurez expresiva, formación insuficiente, etc.

7 KRAMSCH, C. (1998): “El privilegio del hablante intercultural”, en Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en la enseñanza de lenguas*, 1998 (2000 ed. española), Cambridge, Cambridge University Press, y KRAMSCH, C. (2001): *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.

Kramsch (1997:51) enmarca la adquisición de esos principios retóricos en un **marco cognitivo** que sigue el modelo de los *esquemata* (Shank y Abelson 1977, etc.), por las siguientes razones:

- Los *esquemata* se crean relacionando un texto o un hecho con otro a través de enlaces lógicos o semióticos [p. ej.: si hablo de *crisis europea*: evoco un mapa de Europa]⁸.
- Son sensibles a la procedencia cultural y reflejan la forma de pensar de cada comunidad [p. ej.: dónde situar Europa en el planisferio varía entre los occidentales y los asiáticos].
- Se co-construyen: el escritor en diálogo con los otros.
- Los *esquemata* son construcciones retóricas que representan (s)elección entre potenciales significados [p. ej.: *PIGS* = países mediterráneos en la crisis / sur de Europa, en el contexto de la crisis de 2010, siglado no elegido gratuitamente].

La cuestión en el aula de lengua extranjera es cómo activar la percepción de las diferencias con que cada lengua materializa esos *esquemata*, cómo descubrir en la L2 (o la Ln) la regularidad de la estructura del discurso, la macroestructura retórica del texto. La respuesta corta es: a través del contacto con los datos. Cuantos más y más diversos (situaciones, variedades, tipo de discurso, canal, etc.), mejor. La objeción es: ¿cuántos son necesarios? La clave, posiblemente, reside en lo obvio: en la intensidad de la inmersión y en la variedad de situaciones de contacto y de interlocutores proporcionadas por la experiencia del alumno.

En el ámbito de la instrucción formal que nos ocupa, ¿cómo se hace esto en un curso de diez semanas o en uno de dos meses? Será clave activar la *conciencia retórica intercultural*: descubrir los propios *hábitos* y las peculiaridades o diferencias con respecto a la cultura de la L2, de la mano de un profesor que active la *conciencia pluricultural* como herramienta de análisis⁹.

8 Los ejemplos son míos, no de Kramsch, y ligados al contexto cronológico del seminario impartido (primavera de 2010).

9 Es muy interesante la noción de “hábito” que plantea Enrique Bernárdez (2008) y su valor como herramienta en la instrucción. Bernárdez retoma el *habitus* de Bourdieu (1980, 1984), antropólogo francés que concibe las prácticas discursivas como una experiencia *incorporada* que nos caracteriza. Esta experiencia suma lo individual y lo convierte en social, para incorporarlo luego en generaciones posteriores y reflejarlo en nuestras prácticas colectivas. Además, nos caracteriza como comunidad a lo largo del tiempo y de los individuos: una voz, un acento propio. Bernárdez (2008, cap. 4) señala que el *habitus* es “convención que se aprende mediante la imitación de los miembros del grupo y mediante instrucción, de forma combinada, explícita e implícitamente”.

3. Tres ámbitos de escritura como ejemplo.

3.1. La diferencia entre modalidad oral y escrita: a propósito del relato.

Escribo como hablo: educar el oído, el primer paso para detectar la “baja textualidad”.

El primer ejemplo de práctica de descubrimiento de *acento* al escribir que proponemos es el que constituye la *regla número uno* de la escritura: aspirar a producir un texto escrito, reconocible como tal; esto es, tener en mente las propiedades del resultado. ¿Cómo tiene que ser? ¿A qué se parece? ¿Puedo imaginarme un modelo, unas características prototípicas? Igual que cuando intentamos dibujar algo el resultado tiene que “ser reconocible” como dibujo, al escribir algo el resultado tiene que serlo como escrito. Si mi producto “suena oral” no se asociará a uno de los géneros esperados, no funcionará propiamente como texto escrito. Si no tenemos esto claro, el objetivo de la escritura se desdibujará y tendremos un híbrido que se perderá por los caminos de una *producción* sin mucho más alcance que una práctica escolar, de aula.

Será clave activar la *conciencia retórica intercultural*: descubrir los propios hábitos y las peculiaridades o diferencias con respecto a la cultura de la L2

Veámoslo con un ejemplo clásico: el del relato a partir de viñetas, una técnica de elicitación de producción clásica. Estas presentan una historia completa, de interpretación cerrada, y permiten destacar determinadas situaciones y personajes de forma previsible. Con mayor o menor profusión de detalles y complejidad, aparecen desde A2 en adelante¹⁰. Son un buen armazón para que alumnos y profesores partamos de lo global y donde las partes “tienen que ser” de una determinada manera. Sin embargo, el armazón no guía “todos” los componentes del mismo modo siempre. Solo lo hace en lo argumental. Luego, hay diferencias entre el género *relato* cuando es oral y cuando es escrito. Esas diferencias no se activan espontáneamente en la producción si no hay un trabajo de sensibilización y de activación previo, como ponen de manifiesto las muestras

que implica un “afianzamiento cognitivo y una praxis en una comunidad determinada, sujeta a un cierto nivel de variación; y que al cambiar de comunidad, nos delata”. Estas nociones enlazan con el *acento pragmático* de Yule (1986) cuando recoge el carácter distintivo de la competencia textual, puesto que los textos son productos culturales, fruto de la experiencia comunicativa de una comunidad de hablantes, acorde con sus usos y maneras (sociales) y su pragmática. Kramsch (1998), al estudiar la relación entre lenguaje y cultura, postula un *acento discursivo* que se acomoda con más detalle a las “prácticas discursivas” (cf. nuestro apartado 2 supra).

10 Cerradas o no, limitan el vocabulario y la trama, perfilan roles y proporcionan una situación marco organizada cronológicamente.

(M1 y M2), escritas por tres alumnas Erasmus B1+ en Barcelona. M1 es una alumna de un curso de lengua general. Bajo M2 está la producción de dos alumnas¹¹ de un curso específico, simultáneo. En ambos casos se trabajó en el aula el tema del tráfico (normas, accidentes, etc.) a lo largo de una sesión de dos horas y se usó una tira muda de viñetas para motivar la producción como tarea final para hacer en casa. En la consigna se insistió en que se trabajara como *texto*. Estos son los resultados:

M1.1. “Martina”: accidente.

Estaba de camino con mi barco al puerto. Tenía que pasar por una carretera montañosa. En una curva vi que un vehículo estaba adelantando por mi caril. Como veía que el otro vehículo no podía cambiar a su caril porque aun estaba adelantando, yo intente de girar en mi caril hacia la calzada. No me di cuenta que la carretera estaba sucia. Perdí el control del vehículo y me caí con el coche por la calzada. Menos mal que había unas rocas muy grandes que pararon mi caída y todo acabo en un susto muy grande. Los dos vehículos que eran testigos reaccionaron muy deprisa y avisaron en seguida a la policía que también llego muy deprisa y me rescataron a mi y a mi coche con una grúa.

M2.1. “Adeline”: accidente.

Me gustaba ir al parque cerca de la iglesia porque había muchos árboles y cuando hacía sol era muy agradable pasear en este parque. Para ir al parque, tengo que pasar por una larga calle bordeada de árboles y donde los jardines vienen hasta las aceras. Es una calle muy bonita y es agradable andar por allí. Ese día, salí de mi casa a las ocho y cuarto de la tarde para ir a pasear. Fui al parque. Había mucho sol y como de costumbre los pájaros estaban cantando. En el camino para regresar a casa, me paré en una esquina de la calle para mirar y acariciar un gato que estaba maullando. De golpe, vi llegar a un hombre en una motocicleta. Me lanzó [lancé] a la calzada para salvarme. Le vi frenar pero ya estaba tarde. Ese hombre no miraba donde iba. Estaba despistado. Grité pero no sé si me oyó. La motocicleta choqué con el árbol y solo tuve el tiempo de lanzarme más lejos. Después del choque, el hombre perdió la visión. Mucha sangre goteaba de su cara y le dolían las piernas y el brazo derecho. Tenía muchos rasguños. A los cinco minutos, llegó la ambulancia y le condujeron al hospital. A mí me dolían las piernas y pensaba que tenía una fractura pero después de cinco minutos el dolor se disipó y, por suerte, solo tuve rasguños en las piernas. Nada grave.

11 Todos los nombres de los alumnos se han modificado para preservar su anonimato.

M2.2. “Julie”: accidente.

Era un día igual que otro. Sin embargo este fue un día que nunca olvidaré. Era temprano, quizás las siete o las ocho de la mañana. Estaba esperando a mi amiga Julia. Ella tenía que llevarme al trabajo, ya que mi coche estaba al garaje. No había mucho tráfico. Me acuerdo haber pensado que resultaría más fácil ver el coche de mi colega de trabajo, dado que la calzada era bastante ancha. Entonces vi su coche aparcado al otro lado. Crucé la carretera sin mirar, eso sí que me lo recuerdo muy bien, porque estaba convencida de que no había nadie. El hombre salió de la nada. Iba muy de prisa. El choque fue terrible: sentí un dolor agudo en las piernas. Empezó por una sensación de calor en las extremidades que se hizo cada vez más acentuada hasta que me sentí oprimida. Creo que grité pero de eso no me acuerdo muy bien. Todo fue muy rápido. Aun ahora algunos detalles de lo que pasó aquel día siguen siendo un poco confusos. Unos transeúntes me ayudaron a sentarme. Entonces llegó la ambulancia. Parecieron preocupados por el hombre de la moto que estaba todavía yaciendo boca arriba. Después de prestarme los primeros auxilios, me llevaron al hospital donde me quedé sólo unas horas ¡Por suerte, el temor fue mayor que los daños y salí con unas rasguños!

Cuando la distancia entre modalidades (oral y escrita) no se “ve” en el texto del alumno, ¿es porque el aprendiz no la percibe? Puede ser. Pero a veces también ese “colapso” de modos a favor de uno solo (el oral) está inducido por el tipo de práctica en el aula. Normalmente trabajamos con *inputs* orales y escritos, usados para obtener información de ellos y utilizarlos, primero, en producción oral¹². De ahí que eso se refleje, posteriormente, en el escrito. Si esto es así, la solución al problema parece entonces fácil: trabajemos los *inputs* propiamente escritos como tales para que el alumno sepa qué género-producto, con qué rasgos se espera en esa situación, por un lado. Y trabajemos la *situación* para entender el porqué de las características del texto (sea este *input* o un texto producido en el aula). La alumna de (M1), “Martina”, produce su texto tras un trabajo de actividad oral de contextualización, una audición, trabajo léxico y una práctica formal-situacional, propuesto por un material didáctico de un curso general de lengua instrumental. No hay texto escrito afín que permita activar una especie de “alerta retórica”. Las autoras de (M2) “Adeline” y “Julie”, en cambio, producen sus textos en la primera semana de un curso de escritura,

12 Ocurre así en el 87% de los materiales de carácter general (manuales) de los 90 hasta la actualidad. En el caso de los destinados a escritura específicamente, no. Pero tampoco en estos se trata la oralidad como un problema de alcance y percepción general, sino a través de elementos discretos: enlaces y marcadores propios del texto escrito, déixis y mantenimiento de la referencia y coherencia léxica (registro) fundamentalmente.

tras un trabajo de lectura y análisis de un texto literario¹³ usado como *input*, precedido de una actividad oral de contextualización, más una secuencia de trabajo formal-situacional tras la lectura.

Salta a la vista que solo en los textos de M2 parece ponerse en juego la idea de “texto narrativo” con secuencias descriptivas, narrativas y de punto de vista, propias de un relato escrito, de acuerdo con las expectativas de un nativo experto en la cultura de la L2. Los errores que se consignan en M2 no son de *escritura con acento*: son formales. En M1, en cambio, hay un sesgo claro hacia los rasgos del relato oral (linealidad de los acontecimientos, ausencia de secuencias descriptivas complementarias con entidad propia y punto de vista explicitado, y manejo de una estructura global con inicio, cuerpo, cierre).

Si no trabajamos esas diferencias, se arrastrarán a otros tipos textuales y será más evidente cuando conjuguemos más de una “función” (relatar + reclamar). Esto se confirma en la actividad de escritura posterior de M1, (M1.2.), una reclamación por una denuncia y multa de tráfico, que se convierte en una secuencia de relato “oral” más una fórmula inicial y la despedida. Sigue sin haber “texto” propiamente. Veámoslo:

M1.2. Protestar una multa.

Señor García Jiménez, me llamo Martina Schuss, referencia de Boletín 285199. Me dirijo a usted porque no estoy de acuerdo con la multa que me han puesto. Yo aparque mi coche en un aparcamiento de la zona azul. Tenía que ir a la Farmacia urgentemente a por una receta para mi hijo. Llegé a mi coche a los dos minutos y vi que dos agentes de policía me estaban poniendo la multa. Yo les expliqué a los agentes mi situación pero ellos no me hicieron caso. Atentamente.



Lourdes Díaz en la X Jornada pedagógica para profesores de español. Bruselas.

13 Un fragmento de un texto de Cortázar, “La noche boca arriba”, en: *¿A que no sabes?*, Madrid, Edelsa.

¿Qué tipo de *feedback* habría que dar? Parece evidente que a M1 habría que empezar por decirle que sus textos “suenan” orales, fundamentalmente. Y habría que ver si es transferencia de su competencia escrita en L1 o si se trata de un problema inducido por un desajuste entre la tarea y los *input* suministrados. En cualquier caso, que suene a texto es el primer rasgo, el primer “acento” que hay que trabajar.

3.2. Mezclar funciones en un texto: más resquicios para el acento. *Buscando piso.*

Tendemos a pensar que los textos más rígidos, más formularios, más encorsetados son un terreno seguro para el aprendiz. Los anuncios por palabras, por ejemplo.

En el ámbito inmobiliario tienen un formato y estilo muy determinado: sintaxis casi ausente, léxico específico y uso de abreviaturas. Tienen la ventaja de que se tratan, de entrada, como textos escritos. Superada la familiarización con los códigos específicos de las abreviaturas (*ext. c/asc. coc.am. carp.met.*), comprenderlos y redactarlos como los periódicos y anuncios puede ser una actividad interesante para reflexionar sobre el *acento*. Sobre todo si cambiamos de *foro* donde “colgar” el escrito.

Magnífico piso. Ext. Am.2 hab. Com-coc, bño. Soleado. Zona Collblanc.
Tel. 123 456 89

¿Algún problema? Ninguno, excepto que trabajemos para hacer el texto más explícito y tomar decisiones sobre dónde “colgarlo”. En vez de solo adjetivos y nombres, aparecerán verbos. De ahí que propongamos en la clase el paso no obvio de un subgénero textual a otro. Señalamos que no es lo mismo enviarlo a un periódico, colgarlo en un tablón de anuncios adoptando el estilo de los anuncios por palabras, que ponerlo en un tablón en una escuela o residencia. Los destinatarios varían: en una escuela o residencia de estudiantes tienen una edad, intereses y restricciones socioeconómicas concretas, distintas de un tablón de anuncios de un centro cívico-social (al que pueden acceder sus padres, por ejemplo) o una página de anuncios de una publicación (de alcance más general e inconcreto). Esas diferencias de rango en el público receptor tienen que reflejarse en el anuncio, para que sea eficaz; sus lectores, a los que “selecciona”, se tienen que sentir atraídos, llamados a la lectura, identificados en el tono de cada uno de ellos. Si no, no se darán por aludidos: no irá con ellos. Es el “abecé” del publicista, por ejemplo; y una reflexión muy útil para antes de la escritura.

En el caso que nos ocupa, buscar piso, por la dificultad de centrarse excesivamente en la descripción, se dan algunos saltos de competencia que delatan al no nativo¹⁴. Es lo que le pasó a Ronza (M3) en las dos ocasiones en que se puso manos a la obra (M3.1 y M3.2): ¡acentazo!

M3.1.

Se ofrece un piso de 100 m2 en el barrio de Gracia, cerca de la Plaza de Joanic. El piso tiene cuatro habitaciones, un comedor muy luminoso, una cocina y dos cuartos de baño. Hay también calefacción y aire acondicionado. Dos habitaciones tienen vista al patio interior, y las otras dos son exteriores, y tienen vista a la calle. El piso está en la séptima planta, pero tiene ascensor. Está totalmente amueblado y equipado. El alquiler vale 850 euros al mes.

Si tenzáis interés, podéis llamar al número siguiente: 93 45678910

Ronza

M3.2.

Busco un piso en alquiler

Busco un piso en alquiler no amueblado que esté en una zona céntrica o/y bien comunicada. El piso ha de tener cuatro habitaciones como mínimo, una cocina que sea bastante grande y un mínimo de dos lavabos. Es muy importante que tenga calefacción y aire acondicionado. Prefiero que todo el piso sea exterior. Al final estoy dispuesta para pagar 750 euros mensuales de alquiler.

Si piense que tenga lo que busco, me puede llamar a este número: 639 12 15 18

Muchas gracias,
Ronza

El foro/destinatario refleja esas decisiones, sumando complejidad a lo anterior, y poniendo de manifiesto las diferencias de maestría en el manejo de ambos niveles (registro, cortesía o campo y tenor). Estas van a influir en el destinatario: ¿Llamará o no llamará? ¿Qué imagen da de sí mismo? ¿Es consciente el alumno de que esa era la parte comprometida del texto? Normalmente, no. ¿Lo más evidente para un nativo? En las fórmulas finales, justo en el paso de la descripción a la apelación, donde una inadecuación de registro es la pista del acento extranjero en el texto. ¡Justo donde se manifiesta la voz y la intención del emisor! ¡En el meollo funcional!

¹⁴ FLOWER, L.(1997): “Writing for an audience”, en *Language Awareness*, Nueva York, St. Martin's Press.

3.3. Relaciones laborales.

En este tercer ejemplo planteamos a los alumnos una secuencia de tareas en torno al ámbito laboral:

- 3.3.1. Oferta de trabajo (anuncio para un destinatario abierto del grupo clase).
- 3.3.2. Carta de solicitud (relación con instituciones, exposición de méritos, petición argumentada y solicitud de respuesta; trabajo de la imagen del destinatario y la personal, cortesía y retórica específica).
- 3.3.3. Carta de aceptación o de rechazo.
- 3.3.4. Carta de reclamación por no haber sido seleccionado.

Normalmente, 3.3.1., el anuncio u oferta de trabajo, por tratarse de un texto muy ritualizado, no suele plantear problemas. A modo de ejemplo, uno de los anuncios tipo creado por el grupo (B2+) es este:

3.3.1.

La empresa de funiculares de Barcelona, SA

Se necesita guía turística licienciada, imprescindible idiomas (español, catalán, inglés).

Experiencia con grupos de todas las edades. Buen conocimiento de la ciudad de Barcelona.

Buena presencia y capacidad comunicativa. Contrato con alta en SS. Tiempo parcial.

Para amplias informaciones, llamar al: 958 685 356 y preguntar por el Señor García Márquez.

En 3.3.1. los problemas resultan menores y no inciden en la funcionalidad del texto, el propósito profesional ni en la *imagen profesional* del autor. Los desajustes son de uso especial del léxico: el plural de “informaciones” (de muy baja frecuencia en español nativo y propio de otros campos temáticos) y el artículo ante “empresa”, fundamentalmente. En cambio, los conocimientos socioculturales exhibidos son altos, por lo que el acento está minimizado¹⁵.

3.3.2. Cartas de solicitud de puesto de trabajo: saber venderse, ¿un universal?

Estas fueron algunas de las respuestas a anuncios como el anterior. Selecciono solo tres. En alguna de ellas, los propios alumnos y los profesores de seminarios donde los hemos abordado notaron problemas: los más relevantes para la decisión no fueron los formales. Puestos en la piel del receptor de la carta, lo que se valoró fue el grado de ajuste al perfil solicitado en el anuncio, la capacidad de convicción, la imagen propia ofrecida y la dada al

receptor. La pregunta que hicimos a los alumnos en la puesta en común fue: ¿cuál querrías haber escrito tú?, ¿cuál no?, ¿por qué?

Estos son los ejemplos. Los alumnos, Erasmus de nivel B1+/B2 de un Taller de escritura en la UPF, como los anteriores.

3.3.2. A

Director de la oficina de turismo de Barcelona
C/Girona n° 21, piso 1°, puerta B
08007 Barcelona

Barcelona, 14 de octubre de 2008

Estimado Señor García Márquez,

Me dirijo a usted con motivo de la oferta de trabajo aparecida en el periódico el País el pasado 12 de octubre. Estaría dispuesta a incorporarme inmediatamente a su empresa para desarrollar las funciones que ustedes precisen. En efecto pienso cumplir los requisitos: licienciada en Guía Turística, tengo pleno conocimiento de la ciudad de Barcelona. Hablo perfectamente español, catalán, inglés, francés y alemán. Además, tengo experiencia en la organización de grupos de adolescentes y adultos. Considero que este trabajo es perfecto para mí porque me gusta moverme en un ambiente internacional y con gente nueva constantemente.

Espero que mi oferta sea considerada positivamente y que me convoquen para una entrevista personal en la que pueda demostrar todas mis aptitudes.

En espera de una respuesta no muy lejana, quedo a su entera disposición para cualquier información adicional.

Le saluda atentamente

Srta Evelyn Gagneux

3.3.2. B

Estimados Señores:

Me dirijo a ustedes con motivo de la oferta de trabajo que apareció en el Periódico EL PAÍS el día 8 de octubre.

Me gustaría mucho trabajar en el sector turístico de Barcelona. Como podrán observar en el CV, ya tengo experiencia en este terreno y creo reunir las condiciones por ustedes requeridas.

15 BARGIELA-CHAPINI, F. y NICKERSON, C. (eds.) (2002): *Business Discourse. Special issue. IRAL 40.4.*

Soy una persona muy ambiciosa, sociable, responsable e hábil y me encanta encontrar a nueva gente todos los días. Por mis estudios de traducción e interpretación sé comunicarme excelentemente y tengo muy buenas conocimientos de español, inglés y alemán y además conocimientos básicos de francés e italiano. También estoy dispuesto a tomar cursos de formación adicional si es necesario para el trabajo.

En espera de sus noticias, les saludo atentamente

Karin Berlinger

3.3.2. C

Señores,

Me dirijo a Ustedes en relación con le anuncio publicado en El País el 8 de octubre, que solicita un guía turístico en Barcelona.

Me parece que mi formación de traductora, mis numerosas estancias en Inglaterra y Alemania, como mi práctica de dos meses en un gabinete de arquitectos me permitieran cumplir sus requisitos.

Tengo 23 años, vivo actualmente en Barcelona pero soy francesa. Mis diferentes trabajos temporales me han permitido adquirir experiencia en varios sectores tales como el del marketing, del derecho y de la ciencia (ver CV adjunto).

Espero que esas líneas les han convencido y que querráis conocerme; me quedo a su disposición para cualquier información que necesitéis y en espera de sus noticias, les saludo atentamente,

Delphine XXX



X Jornada pedagógica para profesores de español. Bruselas.

En relación con la pregunta planteada, “¿cuál de los candidatos escogerías?, ¿qué carta hubieras querido escribir tú?”, esto es lo que decidieron los alumnos. En general, coincide con lo que eligen los profesores cuando tienen que ordenarlas por preferencias: la carta de E. Gagneux. En clase, la decisión la toman los alumnos en grupos (comité de selección de personal) y, por supuesto, se la *escriben* a la interesada. Después de valorar que no exageraba (no lo parecía), era “educada” y argumentaba bien; después de valorar que estaba bien estructurada y escrita, esto fue lo que le dijeron:

3.3.3. Carta de aceptación.

Empresa de Selección Alfa
Aptdo. 25867 Madrid

Srta. E. Gagneux
C. Valencia 234
08007 Barcelona

Madrid, 2 de octubre de 2008

Estimada Srta Gagneux,

Me complace confirmarle que su solicitud ha sido aceptada ya que **sus aptitudes son conformes a nuestra empresa**. Será usted convocada el día 23 de octubre para una entrevista personal en una de nuestras oficinas situada en la calle Consell de Cent, 294, Barcelona.

Le saluda atentamente

Felipe García Márquez (Director)

Aspectos que nos llevan a decidirnos (a alumnos y profesores):

1. Descripción de sus capacidades *sin exagerar* (¿cómo se nota la exageración?, ¿cuál es la expectativa en la cultura de llegada?).
2. Referencia a la experiencia del candidato: relevancia (no mencionarlo todo: solo lo relevante o remitir a la carta de referencias).
3. Uso de la estructura y fórmulas propias de este tipo de texto: aceptabilidad.

Objeciones que ponen SOLO los profesores (y que no ven los alumnos). Destaco tres:

1. Problemas en la imagen que se da: no “saber venderse” bien.
 - Hay problemas de *exageración* de las cualidades positivas. No solo por el uso de los cuantificadores (que sería lo obvio para abordarlo), sino esto combinado con una relación causa-efecto que, en realidad, no se sigue: “por mis estudios de

traducción, sé comunicarme perfectamente” [Karin]; “Mi formación de traductora y mis *dos meses* de experiencia (...), me permiten cumplir sus requisitos” [Delphine]. También aparece como *inconveniente* en el texto el ser de un lugar: “vivo en Barcelona pero soy francesa” [Delphine].

2. Uso de las fórmulas propias del subgénero “carta de solicitud”. Crean problemas los cierres o finales: dejarse fecha y destinatarios, etc., penaliza. También deslices como: “Espero que esas líneas *les han* convencido y que **querráis** conocerme” [Delphine]. Asimismo y, a otro nivel, Evelyn, al exigir sutilmente inmediatez en la respuesta, con cierto riesgo: “respuesta *no muy lejana*” [Evelyn]¹⁶.
3. Problemas de realismo de la situación: no conocerla puede influir en el hecho de no saber cómo convocar a una reunión o cita. En la respuesta de aceptación: “le esperamos en una de nuestras sedes, en la calle X” (problema de precisión/ imprecisión).

3.4. Cartas de rechazo de candidatos y reacción. ¡Cuanto más me implico, más me sale el acento!

Si en el apartado anterior vimos cómo la descripción propia —cuando se tiñe de subjetividad— y el uso de fórmulas estereotipadas pueden dejar algún resquicio para el acento no nativo, no nos sorprenderá notar mayor espacio en los subgéneros que exigen mayor expresión de la empatía e implicación personal. En una carta de reclamación por una solicitud de trabajo hemos de manejar el que nos hayan rechazado y gestionar una entrevista o reparación del juicio sobre uno mismo.

La reacción ante una situación desfavorable produce irritación, agresividad o desagrado, que se manifiesta en ironía, enojo o incredulidad. Esas son las emociones y reacciones que pedimos que se reflejaran en el texto. Cualquiera de las reacciones se sale de los cauces de expresión habituales. Las alumnas no habían producido nunca un texto así en la L2, con esos fines. Y claro está: no siempre, en la lengua extranjera, disponemos de los recursos necesarios para canalizar y expresar esas emociones. Menos aún encajados en el formato de un texto profesional, con unas restricciones de empatía, cortesía y pertinencia informativa. Los recursos de la propia personalidad o cultura marcarán más los textos por lo que harán necesario un trabajo más detallado sobre los productos, enfocado en el **efecto** que puede tener la respuesta en la comunidad receptora (sorpresa por inusual, prepotencia, petulancia, extrañeza, etc.). Una vez más, trabajamos previamente en cómo se sentían tras la

recepción de la negativa y pedimos que se reinventaran en un personaje dolido, airado, que no fuera indiferente, que rozara los límites. No valía la indiferencia.

Un ejercicio que suele funcionar para ver cómo incide en la respuesta la idiosincrasia de la cultura de origen es firmar el texto con seudónimos y comentarlos en clase. Se valora la “recepción” de ese mensaje decidiendo a quién le daríamos otra oportunidad o le contestaríamos. Colgamos los textos en las paredes de clase, con cinta adhesiva. La lectura, veremos, se asocia a veces a clichés de nacionalidad, personalidad, etc., y se razona, en grupo abierto, el porqué. En esta práctica, suelen desbordarse las previsiones de aceptabilidad y se disparan los problemas. Asimismo, suele haber pocas discrepancias en la valoración del texto como empático o no. Lo rico de la experiencia es que da pie al debate sobre los *límites* de lo que se *puede* decir (según culturas, en plural)¹⁷ y según se han imaginado la situación. No todos imaginan una situación con el mismo nivel de jerarquía, sinceridad o espontaneidad, estatus personal que legitima a cuestionar las instituciones, etc. Ni todos valoran igual los riesgos que entrañaría en una situación “real” laboral, académica, etc. Algunos son muy conservadores: solo escriben lo que se puede, si no, optarían por no escribir; otros escriben porque es justo, una obligación moral. Algunos deslizan esas formas de ver el mundo en una línea o unos adjetivos. Otros estructuran el discurso en función de ello. La prueba de que resultaba imprevisible ese “desborde” emocional se vio en el trabajo en grupo: seleccionar a quién se responde y quién llega a una entrevista no fue fácil de consensuar. ¡Había respuestas “que no eran admisibles”! Una vez más, hubo que hablar mucho de ello y resultó enriquecedor.

Por restricciones de espacio, ofrezco tres muestras de “ámbito laboral” (A, B, C), una de ellas de ámbito extracomunitario (B), “Gold”. Las diferencias de acento de los textos de A-C me gustaría retomarlas como cierre de la reflexión que he intentado plantear aquí, y como ejemplo de la pertinencia de este tipo de trabajo en un ámbito tan “aparentemente homogéneo” como el espacio europeo en el que se mueven los Erasmus.

Veamos los ejemplos:

3.4.1. A

Heike Andres
Herner Str. 158
4489 Bochum Alemania

Bochum, 31 de octubre de 2008

¹⁶ Presuponer que va a ser “lejana”, incluso “muy lejana”, amenaza la imagen institucional del interlocutor. Ver: BROWN & LEVINSON (1990), *Politeness*, Cambridge University Press.

¹⁷ BERNÁRDEZ SANCHIS, E. (2008): *El lenguaje como cultura*, Madrid, Alianza Editorial.

Apreciados Señores:

Muchas gracias por no haber eligidome para este trabajo. Al principio, después de ser informado de la negativa, **me cabreeé muchísimo** y **me volví totalmente desesperada**.

De verdad: **intenté suicidarme**.

Por suerte, cuando ya estaba en un balcón muy alto, un hombre me vio y me convenció para que no salte.

Además, después de que le había contado mi problema, me ofreció un trabajo estupendo dentro de su empresa.

Ahora estoy muy contenta de que me dijeron que no.

Atentamente,

Heike Andres

3.4.1. B

Oficina de Empleo
Universitat Pompeu Fabra
Pza. de la Mercè 10-12
Barcelona 0802

J. Gold
C/ Plata 12, 08002
Barcelona

Barcelona, 17 de octubre de 2007

Estimado Sr.:

Solicité el puesto ofrecido para un trabajo de gestión de alojamientos para estudiantes de intercambio el 5 de octubre. He de asumir a este **punto que no tiene ninguna intención** de darme el puesto. Mi CV y experiencia no pueden ser el motivo para eso. Me doy cuenta de que la única razón por la que no le gusto a usted es que soy XXXX *(nacionalidad). Me he encontrado en esta situación muchas veces y francamente estoy harto.

Me da rabia pensar que mi nacionalidad puede ser considerado como una calificación y un impedimento a la hora de conseguir empleo. Aun como un estudiante de intercambio tengo que afrontar dificultades; no solo por ser un extranjero, pero también por se de fuera de la UE. **No es justo** no aceptarme solo porque necesitaría una solicitud para trabajar para usted. Es un prejuicio y en un sede de saber como esta universidad no debe existir.

Si yo dedico tiempo a solicitar un trabajo ¿no vale la pena responderme por lo menos? Es una cuestión de respeto mutuo. De todos modos, ahora puedo ver que **su oficina no tiene un ambiente en el que me gustaría trabajar**.

Espero que en el futuro usted dé más importancia a las cualidades de sus solicitantes antes de ignorarles o **juzgarles prematuramente**.

Atentamente,

Fdo. J. Gold

* [ocultamos la nacionalidad porque en el taller trabajamos el aventurar hipótesis sobre el origen]

3.4.1. C

UNAM, S.A
C/ Pauls Wanchope 13

Estimados señores:

Acabo de leer la carta del 20 de octubre en la cual me comunicaron que no me aceptan por el puesto de trabajo de traducción comercial en su empresa.

Les ruego que revisen mi solicitud ya que opino, vista mi educación y mi experiencia, **puedo añadir mucho conocimiento profesional** a sus servicios de traducción.

Esperando que volvais a considerar mi solicitud, les saludo muy atentamente,

Ignace Vanderkraen

Observaciones:

La dificultad que conllevaba en la tarea gestionar las emociones incidió en mayores desajustes de todo tipo. Veamos qué ocurre con la heteroevaluación en el grupo de clase:

- Heike ha escrito que “se cabrea” y plantea un intento de suicidio y un cuento de hadas. Esto provoca que sus compañeros decidan ignorar su carta “por falta de seriedad y adecuación a la tarea”.
- Gold les recuerda a Shakespeare y les parece prepotente por decirle a la empresa cómo debe tratar a la gente; “típicamente americano”, dicen. No valoran en absoluto los aciertos constructivos de su texto —que los tiene—. Gold planifica y estructura su carta con un hilo claro y gana fuerza argumentativa. Explicita que pide una respuesta. No obstante, al grupo le parece tan “marcadamente” típica la reivindicación que pasan a otro y la obvian. Esto confirma a Gold lo que plantea, entre bromas y veras, sobre los europeos y su receptividad a las críticas; como grupo, nos da pie para valorar entre todos el riesgo asumido y qué ha movido a la valoración negativa del texto. Gold tiene un *feedback* “coral” que deberá valorar para producciones futuras.
- Ignace (y los abundantes textos similares que hubo), en cambio, goza de la benevolencia general. Un ruego de reconsideración “era lo esperado”, lo que *no tenía acento* para el grupo en esa situación. A nadie le chirría

el hecho de que, en un exceso de confianza en sí mismo, afirme que puede aportar “mucho conocimiento profesional a sus servicios de traducción” (siendo recién licenciado), cosa que no hacen Gold ni Heike y que habíamos trabajado en grupo en las tareas del bloque previo. En la nueva situación de escritura, la atención de sus compañeros estaba en los otros aspectos del texto: los emotivos. Y en estos se sentían más cerca y menos receptivos a otras marcas de “acento” presentes en el escrito.

En los grupos de trabajo con profesores, por su parte, la coincidencia en la valoración (de A a C) con los alumnos es lo habitual. Si bien lo que se destaca es el hecho de que (C), Ignace, tuviera problemas en las fórmulas de cierre, casi a la altura del error en el tono de Heike, especialmente por el carácter breve de su texto. También las referencias de alta autoestima se pasan por alto en esta ocasión. Quizá los profesores, inducidos por la secuencia, minimizan en este bloque de análisis ese aspecto, ante la mayor ruptura de expectativas de otros factores. En suma: relativizan lo que, en el bloque anterior, destacaron. Lo formal y la ruptura de convención retórica pesan más, también en ellos. En clase, la consecuencia sería que perderíamos una ocasión de dar *feedback* sobre un *problema de acento* reiterado. ¿Cuestiones menores? ¿Cuestión de contexto y de grado! Pero también de metodología de análisis que hay que incorporar, especialmente en los textos donde se mezclan propósitos funcionales complejos y competencia retórica especialmente sensible a dónde se está *situado*.

4. Conclusión.

En el presente trabajo he propuesto ejemplos de cómo llevar al aula el análisis y la producción textual por géneros para abordar los rasgos del discurso desde una perspectiva sociopragmática intercultural. A partir de algunas muestras de producción, he puesto de relieve el papel que tiene jugar con el *rol* asignado al alumno en las propuestas de producción. Hemos visto cómo varía la dificultad según el tipo de secuencias trabajadas, los conocimientos de la L2 disponibles y los casos de inadecuación (interferencia sociopragmática o sociocultural, el déficit de competencia escrita en la L1 y L2, deslizamiento de género, de modalidad oral a escrita, etc.). Asimismo, he defendido la utilidad de que el profesor incorpore a su papel habitual el de *mediador cultural* entre la cultura de la L2 y la propia del alumno. Indirectamente, creo que se ha visto que resulta motivador y enriquecedor para alumnos y profesores. Por último, creo que hemos visto cómo explicitar las claves (textuales, pragmáticoculturales) de los textos nativos ayuda a trabajar el *acento* al escribir.

5. Bibliografía.

- DÍAZ, L. (2004): “Saber y hacer: el papel de la gramática en el aula de Lenguas extranjeras”, en Meno, F. (ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, col. Aulas de Verano, pp.141-152.
- DÍAZ, L. y RUGGIA, A. (2004): “Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos”, *RedELE*, número cero, www.educacion.es/redele/revista/diaz_ruggia.shtml.
- DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*, Madrid, Edelsa.
- DÍAZ, L. (2008): “Desarrollo de competencias en las destrezas de mediación”, en Rodríguez Halfter, E. y Ortega Calvo, Á. (eds.), *Nuevas enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: renovación metodológica*, Madrid, MEC, pp. 139-162.
- DÍAZ, L. y LUCHA R. M. (2008): “Análisis del desarrollo de competencias en las destrezas de mediación”, en Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.), *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*, Murcia, Editum, pp. 51-57.
- DÍAZ, L. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (1999): *E de escribir*, Barcelona, Difusión.
- LUCHA, R. M. (2006): “Entre el estilo y la variación: el efecto del foco en la forma en un texto escrito analizado con ordenador”, *Biblioteca virtual RedELE*, www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/RosaMLucha.shtml.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (2004): “Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula”, en Meno, F. (ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, col. Aulas de Verano, pp. 173-174.
- SNAUWAERT, E. (2009): “Unas claves para el contacto comercial entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales”, *Mosaico*, n.º 23, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 9-13.
- SOLER-OTTE, A. (2010): *El acento discursivo en textos argumentativos: un estudio de caso*, Memoria Máster ELE UIMP-IC.

El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un Taller de Escritura Creativa

Rosana Acquaroni Muñoz

Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE)

Universidad Complutense de Madrid

rosana.acquaroni@gmail.com

Tradicionalmente en la enseñanza del español como lengua extranjera no se ha tenido en cuenta la importancia de la metáfora como instrumento de comunicación, más allá de su uso estrictamente literario. En este artículo la autora, como hizo durante su intervención en la X Jornada pedagógica para profesores de español celebrada en Bruselas el 24 de abril de 2010, nos expone el concepto de competencia metafórica y cómo puede ser muy útil en la clase de ELE a través de un Taller de Escritura Creativa.

1. Introducción. La importancia de la metáfora como instrumento para la comunicación.

El propósito de este artículo es presentar un modelo de taller de escritura creativa para estudiantes de español como L2/LE que fue originariamente concebido y desarrollado en el marco de la investigación teórico-empírica realizada para mi tesis doctoral¹. El resultado: la creación de un espacio didáctico independiente al de la clase de ELE², donde concurren aprendices con distintos niveles de dominio de lengua (de A2 en adelante) interesados en producir escritura orientada hacia lo literario. Aunque nuestro principal objetivo es, como veremos, mejorar la competencia metafórica (CM) en la producción escrita de sus integrantes, es indudable que la propia dinámica del Taller favorece la ejercitación de otras destrezas y habilidades y contribuye, por ello, a mejorar de manera integral su nivel de competencia comunicativa.

Pero antes de definir el concepto de CM conviene precisar qué es lo que nos lleva a pensar la metáfora como un fenómeno lingüístico digno de interés en el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE. La irrupción de la Teoría Cognitiva de la Metáfora, formulada por Lakoff y Johnson en 1980 con la publicación del libro *Metaphors we live by*³, fue determinante para reconocer

su verdadera dimensión comunicativa y estratégica. Según esta teoría, la metáfora deja de entenderse como desviación lingüística o como figura retórica vacía de contenido —y, por tanto, prescindible— que se emplea de forma aislada y esporádica. Pasa a ser considerada una herramienta indispensable para la conceptualización de la realidad (sobre todo cuando se trata de categorías abstractas que presentan mayor complejidad para su conceptualización, pues de ellas no tenemos experiencia sensible, corpórea). Para estos autores, la metáfora se define como un mecanismo cognitivo general cuya función es, esencialmente, *entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra* (Lakoff y Johnson, 1996: 41) y donde el lenguaje natural constituye la superficie sobre la que se materializa cada *metáfora conceptual* subyacente en forma de *metáforas lingüísticas* que se organizan en torno a ella y contribuyen a la definición de un determinado campo metafórico, de acuerdo con el siguiente esquema:

METÁFORA	plano lingüístico	metáforas lingüísticas Ej. (<i>Mi vida</i>) es un callejón sin salida (<i>tópico</i>) vehículo ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
	plano conceptual	METÁFORA CONCEPTUAL <i>LA VIDA ES UN VIAJE</i> <i>dominio meta</i> dominio fuente

La metáfora es el resultado de la proyección (*mapping*) de una serie de rasgos o propiedades procedentes de un *dominio fuente* sobre un *dominio meta* con la

1 Véase: ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Accesible en: <http://eprints.ucm.es/8598/>.

2 Para simplificar la lectura de este artículo, usaremos la abreviatura ELE para referirnos al español que se aprende en cualquiera de las dos situaciones: como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE).

3 Para consultar la versión en castellano: LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1996, 1.ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

que caracterizamos parcialmente un concepto (en nuestro ejemplo: la vida) en términos de otro (el viaje). Esta proyección entre dominios cognitivos⁴ queda materializada en el plano lingüístico a través de diferentes metáforas lingüísticas compuestas todas ellas por un *tópico* (en nuestro ejemplo: *Mi vida*), es decir, aquello de lo que se está hablando (y que no tiene por qué estar explícito), y un *vehículo* (*callejón sin salida*), que corresponde al término que se emplea para referirse al tópico.

Desde esta perspectiva cognitiva podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que la metáfora constituye un recurso comunicativo que impregna nuestro lenguaje cotidiano y que nos sirve para comprender el mundo que nos rodea. Además, muchas de estas metáforas son compartidas por varias lenguas, lo que las hace particularmente interesantes para nuestro ámbito de enseñanza.

Sin embargo, si analizamos los textos producidos por los aprendices de ELE, comprobamos que, en general, existe una escasa presencia de metáforas lingüísticas, más allá del nivel de dominio que hayan alcanzado en cada caso. Comparemos estos dos textos en los que sus autores (**A**, un hablante nativo, y **B**, un estudiante de español como L2) tratan de definir qué es para ellos la felicidad:

A. Yo creo que la felicidad llega cuando menos la esperas. Además, no existe un solo camino para alcanzarla. Depende de cada uno. En realidad, nadie te la regala; hay que construirla día a día. A veces la encuentro cuando estoy con mis amigos y mi familia. Otras veces, simplemente, soy más feliz cuando estoy solo. (D. T., 2006).

B. Para yo la felicidad es mucha cosas diferente. Felicidad es cuando yo tengo tiempo libre para hacer cualquiera cosa (como leer una novela, dar un paseo, ver una película, etc.) (...) el tiempo cuando yo paso con mi familia, amigos, y novio. Cuando yo estoy con ellos, que hacemos no es importante. Ellos son mi felicidad. (SP376A/8/PRET)

Mientras el autor de **B** recurre exclusivamente a la *ejemplificación* (*es cuando...*) para tratar de explicar qué es para él la felicidad, el autor de **A** incorpora, además, numerosas metáforas lingüísticas para referirse a dicho concepto: LA FELICIDAD ES UNA PERSONA (que llega y a la que espero); LA FELICIDAD ES UNA ENTIDAD⁵ (que

⁴ Un dominio cognitivo (o modelo cognitivo idealizado) es una representación mental coherente y activable de conocimiento que puede contener una amplia y variada gama de contenidos e informaciones de distinta naturaleza (lingüística, enciclopédica, etc.). Su función principal es la de servir de marco (*frame*) o de “telón de fondo” sobre el que proyectar un concepto y determinar el significado de la unidad semántica que lo representa (Cuenca Hilferty, 1999).

⁵ En terminología de Lakoff y Johnson (1980) se trata de *metáforas ontológicas* porque conceptualizan entidades no físicas como si lo

La metáfora constituye un recurso comunicativo que impregna nuestro lenguaje cotidiano y que nos sirve para comprender el mundo que nos rodea se puede alcanzar/encontrar por distintos caminos [LA VIDA ES UN VIAJE]), pero que también hay que construirla (LA VIDA ES UN EDIFICIO), no es un regalo.

A pesar de que un uso natural y estratégico de la lengua debería conllevar la metaforización, *el discurso de los aprendices de L2 es “antinaturalmente” literal, porque ha sido en la dimensión literal donde siempre se ha centrado el enfoque pedagógico* (Danesi, 1988: 2). La idea de concebir un taller de escritura creativa como espacio para la reflexión, la comprensión y la producción metafóricas, surge, precisamente, como respuesta didáctica a esa constatación: si queremos desarrollar la CM de nuestros aprendices, es necesario trabajar en el aula la dimensión metafórica del lenguaje.

2. ¿Qué entendemos por competencia metafórica?

En un sentido amplio, la *competencia metafórica* se define como la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para adquirir, producir y comprender metáforas en una determinada lengua (Littlemore y Low, 2006a y b).

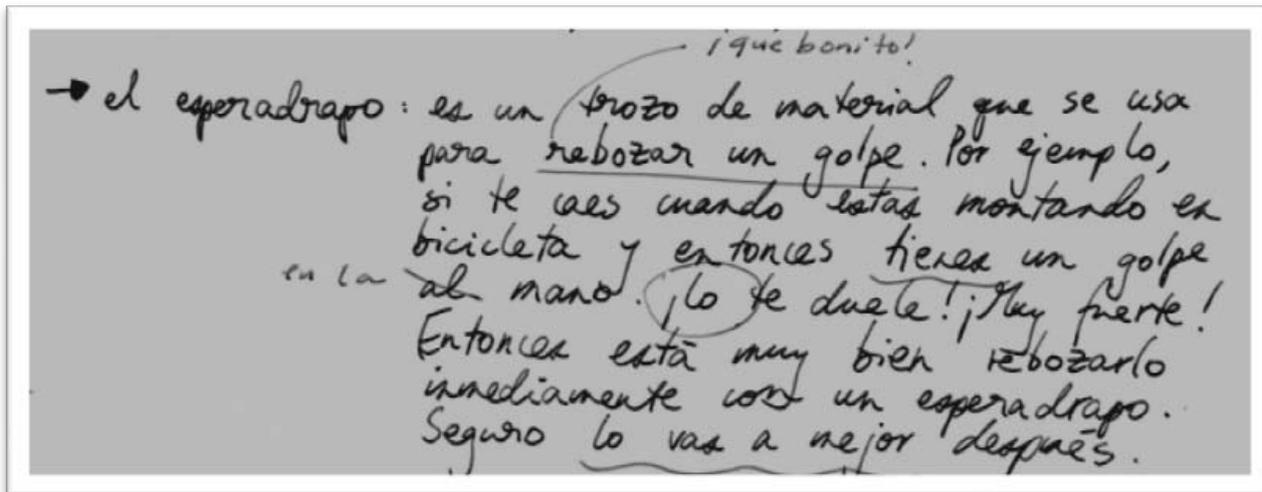
Cuando hablamos de *competencia metafórica fluida* (Littlemore, 2002) en la interlengua producida por aprendices de L2/LE nos referimos a su capacidad⁶ para comprender y/o crear metáforas consideradas “novedosas”, bien porque no están disponibles en el sistema gramatical y léxico del español y los hablantes nativos no las reconocerían como combinaciones naturales, predecibles y compartidas; bien porque, aunque se trate de una metáfora convencional⁷, para el aprendiz de ELE constituye un uso metafórico novedoso al no formar parte del conocimiento del español que ya tiene adquirido.

En el contexto de aprendizaje de L2/LE, la competencia metafórica fluida debe ser considerada como un aspecto esencial de la competencia estratégica del aprendiz. Veamos el siguiente ejemplo: durante una actividad de vocabulario, ante la pregunta *¿Qué significa esparadrappo en español?* una estudiante de ELE lo explicó de la siguiente manera:

fueran. Sin embargo, LA VIDA ES UN VIAJE es una *metáfora estructural* porque nos sirve para organizar sistemáticamente un concepto en términos de otro.

⁶ Littlemore la distingue de la *competencia metafórica cristalizada* y la relaciona con procesos cognitivos tales como el pensamiento asociativo, el razonamiento analógico y la formación de imágenes. Véase: LITTLEMORE (2002: 2-4).

⁷ Cualquiera de las metáforas lingüísticas empleadas por el autor de **B** nos serviría de ejemplo.



Este ejemplo responde a un uso estratégico de compensación: lo que ocurre es que existe un vacío léxico (Ø) en el conocimiento del español que posee nuestra alumna. Una vez que analiza inconscientemente los rasgos semánticos (análisis del concepto) que caracterizan aquello que pretende comunicar, opta por emplear una palabra ya adquirida (*rebozar*) que se aproxima al significado que necesita (*cubrir, tapar*), al compartir con esta algunos de sus rasgos. Sin embargo, como vemos, la palabra elegida no encaja en el contexto lingüístico discursivo en el que se integra, ya que se trata de un término propio del lenguaje gastronómico. A pesar de esa inadecuación, nuestra alumna ha conseguido su objetivo comunicativo: seguir adelante y expresar más o menos lo que quiere decir, sin poner en peligro la inteligibilidad del mensaje.

Cuando un estudiante de ELE desarrolla su competencia metafórica fluida, podemos encontrarnos con textos tan hermosos, personales y expresivos como el siguiente:

Mañana por la tarde volveré a mi país dejando detrás de mí una de las experiencias más fantásticas de todas las que he vivido hasta ahora. Pero antes de irme me gustaría pedirles a los habitantes de Madrid: Si algún día venís a mi país, por favor, *haced lo siguiente: En una maleta bastante grande mezclad: dos litros de cielo azul, tres cucharaditas de sonrisas, no muy maduras, medio kilo de sol y un puñadito de bares con terraza. Cuando lo tengáis bien movido subiros a la torre Eiffel y abrir la maleta. Entonces todas esas cosas que tanto habré echado de menos llegarán hasta mi casa y podré decirles a todos: ¡Esto es Madrid!*

La profesora le había pedido, simplemente, que contara por escrito cómo había sido su experiencia en Madrid durante el mes que había durado el curso intensivo. Como puede apreciarse, la alumna incorpora algunas metáforas lingüísticas que corresponden a una metáfora conceptual novedosa: MADRID ES UNA COMIDA. De esta

forma, la estudiante ha encontrado una manera propia de expresar las emociones que le provoca Madrid, y lo hace aprovechando un *modelo discursivo* que ya conoce (el de las recetas de cocina).

3. El Taller de Escritura Creativa: su puesta en práctica.
 Nuestro Taller se organiza a partir del siguiente esquema de secuenciación didáctica:



Esta estructura secuencial basada en tareas responde, por un lado, a los procesos cognitivos que tienen lugar durante la composición de un texto (planificación, textualización y revisión)⁸, y, por otro, al deseo de favorecer el aprendizaje significativo, que parte de los conocimientos ya asimilados por el alumno para obtener un aprendizaje gradual de nuevos contenidos y donde, además, la vivencia subjetiva de aprendizaje de cada estudiante cobra valor en sí misma, más allá de los objetivos que se pretendan alcanzar.

Como podemos apreciar en el esquema anterior, la actividad del Taller se organiza en diferentes *proyectos o tramas creativas* (Ribé, 1995)⁹ que se van desplegando a lo largo del curso. El número de proyectos que pueden ser programados dependerá de la duración de este. Cada una de las tramas creativas está compuesta por cuatro tareas o episodios entrelazados pero autónomos que denominamos: 1. *Secuencia-trampolín*; 2. *Tarea de planificación*; 3. *Tarea de textualización compartida*, y 4. *Tarea de textualización asistida*. Los distintos proyectos se concretan en un producto final que hemos denominado *Cuaderno final* (antología de textos escritos por los integrantes del Taller que serán seleccionados por el grupo). Las tres primeras tareas configuran una fase o episodio de carácter grupal que se lleva a cabo dentro del aula. A continuación, se inicia la fase de *textualización asistida*. La calificamos de “asistida” porque, a pesar de realizarse fuera del aula y de tener un carácter individual, el estudiante cuenta en todo momento con la tutela potencial del coordinador. La *Revisión final* constituye en sí misma una única trama creativa que se lleva a cabo a final de curso, en las últimas sesiones del Taller. A diferencia de las anteriores, no tiene como objetivo la comprensión y/o producción escritas, sino trabajar de modo cooperativo¹⁰ en la elaboración del *Cuaderno final* (selección de textos e ilustraciones —fotos, dibujos—, invención del título, creación de secciones, cuidado de la edición, etc.). A continuación vamos a exponer con más detalle en qué consiste cada una de las tareas que integrará cualquier trama creativa.

3.1. Secuencia-trampolín. Es el material más consolidado, ya que ha sido diseñado con anterioridad por el coordinador, sin la participación de sus integrantes y de acuerdo con aquellos contenidos de aprendizaje

8 Véase FLOWER y HAYES (1981); CASSANY, D. (1989) y CASSANY, D. (1998).

9 RIBÉ, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

10 Mientras el *trabajo grupal* tiene como finalidad la realización puntual y compartida de una actividad concreta, el *trabajo cooperativo* incorpora, además, la puesta en práctica de toda una serie de destrezas de colaboración y el reparto de distintas responsabilidades entre sus integrantes.



Rosana Acquaroni en la X Jornada pedagógica para profesores de español. Bruselas.

determinados por él de antemano. Cumple una doble función: por un lado, constituye un material de referencia, un punto de anclaje que le proporciona a cada integrante cierta seguridad a la hora de iniciar el proceso de escritura creativa y, por otro, le sirve de *trampolín* —de ahí su denominación—, o estímulo para *impulsar* su deseo de escribir. Está compuesta por una serie de actividades que giran en torno a un mismo texto literario, y que están organizadas de acuerdo con las tres etapas principales establecidas para la comprensión lectora¹¹:

1. Prelectura (contextualización, preparación o encuadre).
2. Lectura (descubrimiento y comprensión).
3. Poslectura (expansión).

La colectura nos permite no solo “arrancar”, “desbloquear”, desviar la tensión que provoca la incertidumbre del comienzo hacia un texto que funciona como mediador, sino fomentar actitudes de crítica constructiva, así como elaborar una interpretación del texto enriquecida por las opiniones y percepciones de cada uno de los integrantes. La secuencia-trampolín suele cerrarse con un breve ejercicio de escritura controlada (corresponde a las actividades del tipo 3) que puede constituir el punto de partida para generar entre todos la verdadera propuesta de escritura. Es en la secuencia-trampolín donde integramos aquellas actividades especialmente diseñadas para el desarrollo explícito de la competencia metafórica¹².

3.2. Tarea de planificación. Constituye la antesala de la experiencia creativa; su objetivo es generar una propuesta

11 En la secuencia-trampolín que incluimos en el epígrafe 4, cada serie numerada corresponde a una de estas tres etapas: Prelectura: 1a y 1b; Lectura: 2a, 2b y 2c; Poslectura: 3a y 3b. Para ver otros ejemplos de secuencias-trampolín, véase: ACQUARONI MUÑOZ (2007).

12 En nuestro ejemplo *Así es la vida...* corresponde a las actividades: 1a, 1b, 3a y 3b.

de escritura negociada entre todos los participantes¹³. Se inicia, así, la fase más comprometida y arriesgada para el coordinador: la realización de un proyecto abierto a las decisiones de los integrantes del Taller y relacionado con sus intereses. Aunque ya no existe un guion preestablecido al que aferrarse, las actividades grupales desplegadas a lo largo de la secuencia-trampolín han servido, en cierto modo, de ensayo para iniciar la tarea de planificación y pueden ser expandidas en múltiples direcciones. Aprovechamos el rescoldo dejado por la lectura compartida (colectura), las resonancias de las distintas interacciones producidas a lo largo de la secuencia-trampolín, con el fin de concebir nuestra propuesta de escritura.

3.3. Tarea de textualización compartida. Se trata del primer proceso de textualización que abordamos y se realiza en el aula, tras finalizar la secuencia-trampolín y fijar la propuesta de escritura negociada durante la planificación, ya que consideramos que para poder hablar de *taller* tiene que haber producción escrita durante el encuentro¹⁴. Cada integrante tiene la oportunidad de interrumpir su trabajo para intercambiar y/o compartir sus ideas o para recurrir al coordinador y exponerle las dudas que le van surgiendo a medida que escribe. En ocasiones, también es el momento de modificar entre todos la propuesta de escritura negociada durante la planificación, al comprobar sobre el papel las dificultades reales que entraña su materialización. Es frecuente que escriban con música (propuesta por el coordinador o por algún integrante). Constituye el primer peldaño del proceso de escritura individual o textualización asistida (sobre todo cuando el estudiante, en lugar de trazar un primer borrador, elabora un texto ya más definitivo).

3.4. Tarea de textualización asistida. La actividad productiva se traslada fuera del aula. Cada integrante se dedica por separado y de forma individual a la construcción de su propio texto. Sin embargo, aunque la tarea de escritura se realiza en solitario, cada integrante sabe que cuenta con la posibilidad de ponerse en contacto con el coordinador para pedirle ayuda o para entregarle,

a lo largo del curso, diferentes versiones de su trabajo. Se respeta así el ritmo de cada participante y su iniciativa para entablar estos contactos con el coordinador. Conviene, sin embargo, que el coordinador fije una fecha obligatoria de entrega de la primera versión de cada proyecto de escritura generada con cada trama creativa. En esa primera revisión, el coordinador debe fomentar el ingenio creativo, pero sin olvidar cuál es el nivel de dominio de cada integrante y, al mismo tiempo, tiene que orientarlos hacia el cumplimiento de los rasgos de textualidad. Es importante también que los alumnos entiendan que no se trata de reproducir discursos conocidos, sino de descubrir nuevos caminos de expresión personal a partir de la transformación de lo ya aprendido. Entre las indicaciones y comentarios que el alumno recibe sobre esta primera versión puede estar la recomendación de alguna lectura literaria adicional que el coordinador considera especialmente indicada para desarrollar algún aspecto textual específico. De esta manera, el borrador inicial se va enriqueciendo, poco a poco, a medida que surgen nuevas ideas, fruto del contacto con el coordinador, los compañeros, los nuevos textos y proyectos.

3.5. Revisión final. Como ya hemos adelantado, este último episodio constituye, en sí mismo, una verdadera trama creativa que se lleva a cabo en cooperación, con el fin de confeccionar entre todos el Cuaderno final. El grupo se convierte, más que nunca, en protagonista del proceso, y la interacción entre sus miembros, en la base para su realización. De hecho, podemos establecer cierto paralelismo entre lo que supone el Cuaderno final para la experiencia del Taller y el *Dossier* para el *Portfolio Europeo de las Lenguas (European Language Portfolio)*¹⁵ como medio de documentación y registro del progreso en la competencia plurilingüe y pluricultural de cada aprendiz. Si bien es cierto que es fundamental durante toda la experiencia ahondar en la conciencia de pertenencia al grupo, es ahora cuando esta cobra mayor relevancia operativa. Si no existe esa responsabilidad individual, el proyecto no sale adelante. Las destrezas colaborativas, que se han ido desarrollando, tienen ahora que aplicarse a una tarea común en la que cada integrante presta su ayuda a sus compañeros en una colaboración positiva en ambas direcciones: los que ayudan también están fortaleciendo sus conocimientos porque tienen la oportunidad de verbalizarlos y tomar conciencia de ellos. Si la mediación

13 Por poner un ejemplo, la propuesta de escritura que surgió a partir de la secuencia-trampolín *Así es la vida...* quedó enunciada en los siguientes términos: *Usted está aquí*. Los alumnos se inspiraron en los carteles que hay en las grandes superficies para situar a los clientes (“Usted está aquí”) y pensaron su vida como un “recorrido”. Lo dibujaron, marcaron “momentos”. Al lado escribieron palabras que expresaban vivencias, sentimientos, sensaciones, todo lo que les ayudara a comprender cómo habían llegado hasta aquel momento de su vida. A partir de ahí, escribieron su texto.

14 Véase KOHAN, S. A. (2004: 16): *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Alba Editorial.

15 El *Portfolio Europeo de las Lenguas*, documento personal potenciado por el Consejo de Europa, en el que el usuario o alumno que está aprendiendo una L2 —ya sea dentro o fuera de un contexto educativo de instrucción formal e institucional— puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros establecidos por el *MCER*.

entre los integrantes del Taller ya constituye una práctica esencial desde el comienzo de la experiencia —teniendo en cuenta los posibles desajustes que se producen entre ritmos de aprendizaje y producción escrita como consecuencia de las diferencias de nivel de dominio de la lengua o de las variables de aprendizaje que presenta cada integrante—, en el momento de plantear la preparación del Cuaderno final su práctica se hace imprescindible. Cada integrante del Taller se convierte ahora en destinatario de los productos de sus compañeros. Se leen entre sí, dialogan sobre sus textos, para poder seleccionar los que entrarán a formar parte del Cuaderno final. Esta cooperación entre iguales es una contribución más al desarrollo integral del aprendiz y a la evaluación formativa de la experiencia.

3.6. El papel del coordinador. El papel que asignamos al coordinador dentro del Taller es complejo y dinámico: varía de acuerdo con la tarea que se esté desarrollando dentro de cada proyecto. Es, además, el responsable de resolver cuestiones organizativas que giran en torno a la distribución de los estudiantes según los distintos modelos de interacción, la temporización de la secuencia didáctica, la provisión de recursos, la fijación de plazos de entrega, etc.

Por ejemplo: durante el desarrollo de la *secuencia-trampolín*, el coordinador se sitúa en el lugar de *mediador*¹⁶ entre el grupo y el texto; su función es la de facilitar la realización de las distintas actividades que la componen para asegurar, no solo la comprensión del texto-trampolín sino también la aparición de *procesos de resonancia individual* (Ribé, 1995: 40) que enriquezcan los contenidos objeto de aprendizaje y los conviertan en significativos para cada integrante. Sin embargo, a lo largo de la *tarea de planificación* su actuación está encaminada a facilitar el establecimiento de la propuesta de escritura, generada en el grupo y negociada entre todos y, por lo tanto, su papel fundamental es el de *moderador y dinamizador*¹⁷. En estos momentos cobra especial importancia el hecho de que el coordinador no

se precipite en sus intervenciones, movido por la urgencia de que surja y/o se profile por fin la propuesta definitiva de escritura.

Podemos decir que la posición que ocupa el coordinador durante la *tarea de textualización compartida* es la de *observador atento* que se sitúa fuera de la actividad desplegada por los integrantes, pero que, sin embargo, está disponible en todo momento para ser consultado de forma individual y/o para intervenir a petición de cualquiera de ellos (dando indicaciones, haciendo sugerencias que sirvan a todo el grupo, etc.). Cuando esto sucede, el coordinador comparte con el alumno la lectura de su borrador y a medida que escucha sus inquietudes, deseos y dudas, le ayuda a clarificar las ideas sobre lo que quiere escribir, cómo lo quiere expresar, cuáles son los planes de escritura que tiene que seguir, etc. El alumno puede también pedir tiempo al coordinador para leer a todo el grupo lo que está escribiendo, con el fin de compartirlo con sus compañeros. En cualquiera de las dos circunstancias (consulta individual al coordinador o lectura a todo el grupo por parte del alumno), estamos de acuerdo con Cassany (2003: 65) cuando dice que:

Al verbalizar sus impresiones, el alumno adquiere más conciencia sobre su texto y su proceso de composición, aprende a relacionarse con la escritura de un modo más dúctil; en definitiva, crece como autor.

Durante la *tarea de textualización asistida*, la relación que se establece entre alumno y coordinador es muy estrecha. Su primera función consiste en entablar esa relación cordial, creando un clima relajado y de mutua confianza. El alumno tiene que percibir en todo momento que valoramos su escrito y que no estamos juzgándolo. De hecho, cualquier texto *en construcción* puede ser mejorado si trabajamos en él, reorganizamos y/o limamos determinados aspectos. Esta interacción entre coordinador y alumno será más provechosa para este último en la medida en que contribuya a desarrollar su autonomía, de aprendizaje y lo capacite para:

- Detectar imprecisiones en sus propias producciones escritas.
- Discriminar lo esencial de lo superfluo y ser capaz de eliminarlo.
- Darse cuenta de cuáles son las potencialidades que encierra su proyecto y cómo puede operar para desarrollarlas.
- Ser capaz de renunciar a lo propio en beneficio del texto.
- Ayudar al aprendiz a desarrollar mecanismos cognitivos de autorregulación (monitor o control) que le permitan tomar conciencia de su proceso de elaboración para poder llegar a autodirigirlo.

16 Un coordinador ejerce como *mediador* cuando: clarifica las intervenciones que sean más confusas, ayudando a parafrasear, completar o reformular el contenido del mensaje; incluye preguntas de apoyo para desarrollar aspectos concretos de lo dicho; plantea nuevas cuestiones y/o propone otras ideas relacionadas con el tema que está siendo desarrollado por el grupo, pero que no habían sido mencionadas hasta ese momento; ayuda a hacer balance, recuerda lo dicho en relación con el texto (*secuencia-trampolín*).

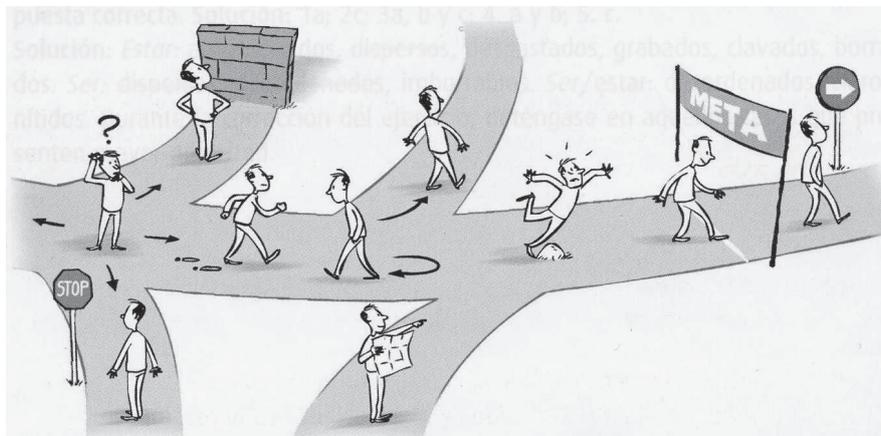
17 El coordinador actúa como *moderador y dinamizador* cuando interviene para: distribuir los turnos de palabra; equilibrar las intervenciones que se suceden de manera espontánea; reconducir el debate encauzándolo hacia centros de interés que sean relevantes; animar a hablar a los más reticentes y/o limitar el tiempo a los que tienen tendencia a monopolizarlo; poner fin a la tarea, sintetizando lo más destacado.

Hay que partir siempre de sus aciertos, ponerlos de relieve y dosificar mucho las indicaciones y comentarios que queramos hacerle. En cuanto a la evaluación, el alumno no recibe calificaciones sino comentarios, sugerencias, puntualizaciones de un “oyente o lector interesado”, el coordinador, que le va acompañando en su personal búsqueda creativa. El día que el coordinador devuelve a los participantes la primera versión de un proyecto aprovecha también para hacer algunos breves comentarios generales sobre los textos, que considera provechosos para todos. En la etapa de la *revisión*, donde el objetivo es preparar la publicación del Cuaderno final, desterramos la idea

de que el coordinador es el único que tiene capacidad para corregir; no olvidemos que hemos adoptado un planteamiento cooperativo del aprendizaje. Descentralizamos esa tarea, para que todos sus integrantes se responsabilicen de la corrección de cada uno de los escritos seleccionados por el grupo.

4. Un ejemplo de secuencia-trampolín: *Así es la vida...*

1a. Mira el dibujo y escribe las siguientes palabras y expresiones al lado de su dibujo correspondiente (algunos representan más de una).



callejón sin salida	tropezar	buscar el camino	desviarse	parar	llegar al final
volver atrás	ir paso a paso	dejar huella	encrucijada	seguir adelante	obstáculo

1b. Cuando utilizamos estas palabras y expresiones pensamos en la vida como si fuera:

- a) una aventura
- b) un viaje
- c) un mapa

2a. Lee el poema *Callejón sin salida* de Carmen Martín Gaité. A continuación, marca con un círculo las afirmaciones que consideres **verdaderas**. Comenta todas tus opiniones con el resto de la clase.

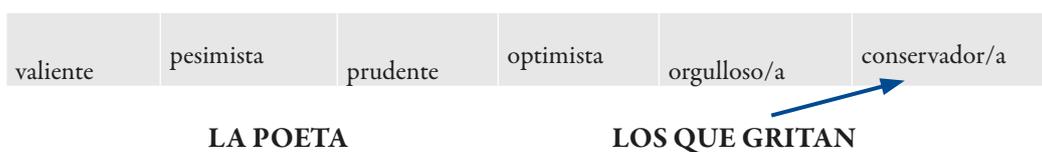


Ya sé que no hay salida,
 pero dejad que siga por aquí.
 No me pidáis que vuelva.
 Se han clavado mis ojos y mi carne,
 y no puedo volver.
 Y no quiero volver.
 Ya no me gritéis más que no hay salida
 creyendo que no oigo, que no entiendo.
 Vuestras voces tropiezan en mi costra
 y se caen como cáscaras y las piso al andar.
 Avanzo alegre y sola en la exacta mañana
 por el camino mío que he encontrado
 aunque no haya salida

1. La poeta quiere volver porque sabe que no hay salida.
2. No puede volver porque se ha perdido.
3. Está alegre porque no repite el camino de otros.
4. No puede oír lo que le gritan los demás.
5. No hay otro camino como el suyo.
6. La poeta es insensible a todo.
7. Está segura de que no hay salida.

2b. ¿Cómo es la poeta? ¿Y los que le gritan que *no hay salida*? Asigna los adjetivos a **LA POETA** o a **LOS QUE GRITAN**

GRITAN. Justifica tus respuestas y compáralas con las de tu compañero.



2c. ¿Tendría el poema el mismo sentido si en lugar de decir: *aunque no haya salida*, dijera *aunque no hay salida*? Reflexiona y comentadlo entre todos.

3a. ¿Se os ocurre alguna otra metáfora para imaginar **LA VIDA**, que no sea la del **VIAJE**? ¿Qué palabras asociáis? Aquí tenéis un ejemplo.



3b. ¿Por qué no eliges alguna de las que habéis creado entre todos y escribes algo? Si quieres, puedes inspirarte en el poema de Carmen Martín Gaité.

Como dijimos al comienzo de este artículo, nuestra intención ha sido presentar un modelo de intervención didáctica para que sirva como punto de partida a la reflexión y a la creación de nuevos modelos y materiales didácticos que ayuden a mejorar la competencia metafórica de nuestros aprendices.

5. Bibliografía.

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1998): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", en *Carabela*, 46, pp. 5-22.
- CASSANY, D. (2003): "Taller de escritura: propuesta y reflexiones", en *Revista Lenguaje*, 31, pp. 59-77.

CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

DANESI, M. (1988): "The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy", en *Italiana. Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, MANCINI, A. N., GIODANO, P. et ál. (eds.), River Forest, IL, 3, pp. 1-10.

FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): "A cognitive process. Theory of writing", en *College Composition and Communication*, 32, 4, pp. 365-387.

LITTLEMORE, J. (2002): "Developing metaphor interpretation strategies for students of Economics: a case study", en *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22, 4, pp. 40-60.

LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006a): "Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27, 2, pp. 268-294.

LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006b): *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.

Español correcto

Norma, uso y evolución de las perífrasis verbales formadas por el auxiliar *deber* en español

Francisco José Rodríguez Muñoz

Departamento de Filología

Universidad de Almería

frodriguez@ual.es

Introducción.

Denominamos perífrasis a la unidad lingüística formada por un verbo conjugado o en forma personal (auxiliar) y otro en forma no personal (un verboide o auxiliado).

Habitualmente, distinguimos dos grandes grupos de perífrasis: las aspectuales y las modales. Mientras que las primeras tienen que ver con el aspecto (*perfectivo* o *imperfectivo*) y, por tanto, resaltan una fase en el desarrollo de la acción verbal (*ingresivas, incoativas, durativas, terminativas, reiterativas*), las segundas sirven para expresar la actitud del hablante ante la acción y atienden fundamentalmente a tres tipos: *de obligación, de probabilidad y de posibilidad*.

Concretamente, el auxiliar *deber* se emplea, en español, para formar perífrasis o frases verbales de infinitivo que pueden admitir, en ciertos casos, el conector *de*, dando lugar a diferentes valores asociados a la modalidad (obligación o probabilidad).

Los criterios normativos y descriptivos, en el caso de las perífrasis formadas con *deber*, sugieren cierta inconsistencia y reclaman una urgente revisión.

1. Criterio normativo.

Según contempla el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005), el verbo *deber* funciona como auxiliar en perífrasis de infinitivo y puede denotar tanto obligación como suposición o probabilidad.

Desde un punto de vista formal, cuando *deber* auxilia a un infinitivo en ausencia de la preposición *de*, siempre se utiliza para expresar obligación. Y, con este valor, la norma culta rechaza el uso del conector ante la forma no verbal. Al contrario, cuando el hablante desea expresar duda o aproximación, el verbo *deber* admite el nexo *de* antepuesto al verboide. Sin embargo, con este sentido, la norma culta acepta también el uso sin preposición que, por otra parte, es el único que permite para la perífrasis de tipo obligatorio. De acuerdo con este criterio prescriptivo, siempre es correcto emplear la forma *deber* más la forma verboidal de infinitivo, sea con carácter obligatorio o de probabilidad y,

cuando la forma conjugada va seguida de la preposición *de*, solo es admisible con el segundo sentido, esto es, probabilidad.

Siguiendo estrictamente los criterios normativos que establece la Real Academia Española de la Lengua, un elemento semántico que permite distinguir ambos usos perífrásticos consiste en la adición de complementos modales (adverbios) al verbo auxiliar *deber*. Por ejemplo, *obligatoriamente* (para la obligativa *deber* + infinitivo) y *probablemente* (para *deber de* + infinitivo).

2. Aspectos descriptivos.

La norma y el uso real de las perífrasis obligativas en español actual son, en cualquier caso, contradictorios. Hasta cierto punto, podemos decir que la tendencia más generalizada en el español hablado es, justamente, la contraria. Es decir, resulta más frecuente la utilización de la perífrasis que incluye preposición (*deber de* más infinitivo) con ambos sentidos (obligación y probabilidad) que a la inversa.

Algunos ejemplos orales extraídos del *CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)* que sirven para ilustrar el uso de la perífrasis *deber de* + infinitivo con sentido obligatorio son:

Creo que una intervención militar, lógicamente, **debe de** ir siempre destinada a solucionar un problema y nunca a complicarlo, ¿no? (*Boletín Informativo*, 2/11/96).

Usted lo que **debe de** hacer es, a través de un abogado y un procurador, que así presuponemos que está personado ya en ese procedimiento, hacerlo constar a ese ilustre juzgado que lleve a cabo dicha tramitación legal y judicial a los efectos de que no continúe a cabo esta incomparecencia (*Club del Oyente*, 7/11/91).

Bueno, es que yo creo que el médico **debe de** estar siempre, vamos, hasta el final, al lado del enfermo, dándole cariño, dándole, pues, toda la serie de apoyos (*Debate: la eutanasia*, 4/6/87).

Tú sabes que hay bastantes válvulas de entrada a tanques. Exactamente. Entonces han puesto un solo interruptor, **debe de** ser un solo interruptor (*Conversación I*).

No dejamos nunca que nadie se lleve un proyecto porque existe el temor de que lo fotocopien, ni dejamos fotocopiar sino simplemente que alguien lo lea, porque no **debe de** permanecer oculto (*Conversación II*).

Un ejemplo oral en el que se alternan ambas formas perifrásticas y en el que comparten el mismo valor obligatorio es el siguiente:

Un escritor **debe** estar, **debe** conocer lo que se está escribiendo y **debe de** tener no sé, **debe de** saber qué quiere decir, no necesariamente lo concreto que va a escribir, sino tener ese-esa conciencia clara de que tiene que escribir (*Conversación III*).

3. Indicios evolutivos.

Por otro lado, los indicios evolutivos de estas perífrasis formadas con el auxiliar *deber* apoyan la tendencia del uso oral (*deber de* + infinitivo con sentido obligatorio y de probabilidad) frente a la norma académica contemporánea. Algunos ejemplos de textos antiguos, extraídos del *CORDE* (*Corpus Diacrónico del Español*), son los que presentamos a continuación. Hay que tener en cuenta que, al menos hasta 1726, aún fluctuaba la representación ortográfica de los grafemas *b* y *v*. De ahí que encontremos *dever de* en lugar de *deber de* en los fragmentos:

Largo **deve de** ser el rey o príncipe o regidor de reyno a los nobles e fidalgos e de buen linage e a los otros que bien obraren e alguna fazaña e nobleza de caballería fezieren o en otras cosas bien e lealmente lo sirvieren (*Doc. Sab. c. 1237*).

Esta es la facaña del fuero de Castilla que juscó D. Lope Díaz de Haro: Que carrera que sale de villa e va para fuente de agua, que **deve de** ser tan ancha que puedan pasar dos mugeres con sus orços de encontrada (*Fuer. Ant. a. 1356*).

[...] e que la labredes de sus lavores e sasones segund vinna **deve de** labrar, de podar, e cabar, e sallar; e si la dexaredes de cabar dos annos uno en pos del otro, o un anno de podar, que por ende la perdades e ayades perdido (*Cart. Cens. 1463*).

Levantarse contra los cristianos no se **deve de** temer, porque no tienen poder para ello, que sy lo toviesen no dexarían, a mi ver, de fazerlo, segund el poco amor que nos tienen (*Instr. 1517*).

Otro ejemplo en el que se emplean ambas formas con sentido obligatorio, en español escrito del siglo XVI, es el que sigue:

Significa esta fábula que **devemos** perdonar a los ignorantes, mas **devemos** resistir y defendernos de los locos que quieren acometer a otros mejores de sí. Y que el loco fantástico no **deve de** reyrse de los hombres nobles y sabios y virtuosos, ni se ygualar con ellos (*Ysopo c. 1520*).

Conclusiones.

De acuerdo con los indicios evolutivos que presentan las formas perifrásticas (con o sin nexos preposicionales) del verbo *deber* en español, desde tiempos antiguos (siglo XIII) hasta nuestros días, las dos frases verbales que incluyen sendos valores modales (obligación y probabilidad) revelan vacilaciones más que considerables en su uso.

Además, desde una perspectiva puramente formal, las perífrasis modales de obligación en español suelen aparecer compuestas por nexos preposicionales o conjuntivos, tal es el caso de *haber de* + infinitivo, *haber que* + infinitivo y *tener que* + infinitivo. En contra de lo que la Academia denomina “norma culta”, un modelo integrador que pudiera dar cuenta del uso real de las perífrasis formadas por *deber* habría de admitir, para sus dos formas de realización lingüística (con o sin la preposición *de*), la doble funcionalidad modal: de obligación y de probabilidad. En estos casos, el sentido que entraña su uso se desambiguaría a partir de las claves enunciativas que proporciona siempre el contexto en el que se actualiza la expresión verbal.

Lista de abreviaturas.

Doc. Sab. (c. 1237): *Libro de los doce sabios o Tratado de la nobleza y lealtad*, Anónimo. Ed. John K. Walsh, Real Academia Española (Madrid), 1975.

Fuer. Ant. (a. 1356): *Fuero antiguo de Castilla*, Anónimo. Ed. Alfonso García Gallo, A.H.D.E., XIII (Madrid), 1936-1941.

Cart. Cens. (1463): *Carta de censo [Colección diplomática de Santo Toribio de Liébana]*, Anónimo. Ed. E. Álvarez Llopis, E. Blanco Campos y J. Á. García de Cortázar, Fundación Marcelino Botín (Santander), 1994.

Instr. (1517): *Instrucción a los padres de la Orden de San Jerónimo*, Anónimo. Ed. Andreas Wesch, Gunter Narr Verlag (Tübingen), 1993.

Ysopo (c. 1520): *Vida de Ysopo*, Anónimo. Ed. Diego Romero Lucas, Universidad de Valencia (Valencia), 2001.

Referencias.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. En línea: <http://buscon.rae.es/dpdI/>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*, www.rae.es. [25/9/2010]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*, www.rae.es. [25/9/2010]

Noticias

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

El sábado 25 de septiembre, víspera del Día europeo de las lenguas, tuvo lugar en Bruselas la II Jornada de formación en tecnología lingüística: aplicaciones a la enseñanza del español. La sesión, celebrada en la Hogeschool-Universiteit Brussel (Campus Stormstraat), se estructuró en torno a dos series de talleres prácticos que se realizaron en salas equipadas con ordenadores para facilitar la participación de los asistentes a los talleres. Los ponentes encargados de los talleres fueron Emilia Conejo, que trabaja como formadora de profesores y elaboradora de materiales en el Departamento de Formación y Comunicación de la editorial Difusión, y Sofía Gallego González, profesora de español y lectora en la Universidad de Lieja.

Entre las actividades organizadas en colaboración con las redes de formación como el CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continue de la Red oficial de la Comunidad francesa), la Red libre de esta Comunidad, así como la Red GO! y las Redes provinciales de la Comunidad Flamenca, podemos destacar "*On se fait une toile!*: explotación de fragmentos cinematográficos para la clase de español", "Recursos en la Red para profesores de español" o "Actividades con fragmentos de publicidad para la clase de español".

El 12 de noviembre la profesora Rosana Acquaroni visitó Luxemburgo para impartir una sesión sobre "La incorporación de la literatura en el aula de ELE: balance, reflexiones y propuestas", actividad organizada por la Consejería de Educación en colaboración con el SCRIPT, institución responsable de la formación continua del profesorado en el Gran Ducado.

JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES BAJOS

Como viene siendo habitual, la Consejería de Educación, en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht, ha organizado dos jornadas de formación para profesores de español de los Países Bajos. La primera tuvo lugar el 4 de junio y estuvo a cargo de María Ahmad Aparicio, profesora del Instituto Cervantes de Cracovia, quien se centró en "el papel de las dinámicas de grupo en la interacción"; Sofía Gallego se encargó de la segunda jornada, celebrada el 12 de noviembre de 2010, que llevaba por título "Recursos TIC para la clase de español".

Estas jornadas contaron con gran éxito de asistencia y suscitan mucho interés entre el profesorado de español de Países Bajos, que las valoran como una excelente forma de mantenerse al día

con las últimas experiencias didácticas de sus compañeros y profesionales de ELE.

ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

El 30 de septiembre tuvo lugar en Bruselas una conferencia homenaje a Miguel Delibes, organizada por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes, que corrió a cargo del profesor Dr. De Bruyne, director del Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes y académico correspondiente de la Real Academia Española.

La Consejería de Educación participó asimismo en la organización del coloquio de la Sociedad Belga de Profesores de Español dedicado a las "Voces del flamenco", que se celebró en Bruselas el 9 de octubre. Entre las ponencias destacadas podemos mencionar "El flamenco en el aula de lengua y cultura", de José Javier León, y "*Poema del cante jondo*: colección de poesías nacidas del mundo flamenco", a cargo de Christian de Paepe.

El pasado 30 de septiembre tuvo lugar en la UVA (Universiteit van Amsterdam) la conferencia del profesor Félix Rodríguez González, "El campo semántico de las drogas", organizada por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes de Utrecht, en colaboración con la UVA.

ENTREGA DE DIPLOMAS EN HET AMSTERDAMS LYCEUM

El pasado 16 de junio tuvo lugar en Het Amsterdams Lyceum la entrega de diplomas a los alumnos del último curso, 6.º de VWO (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*), de la Sección Española en Países Bajos, denominada "Trayecto Español". El acto es un momento de encuentro y reconocimiento del esfuerzo de los alumnos que han terminado sus estudios en la Sección Española. En él participaron veintitrés alumnos acompañados de padres o familiares, así como la Vicerrectora del centro, Hellen Andriessen, el Jefe de Estudios, Tom van Veen, la Asesora Técnica, Eva M.ª Tejada, y las profesoras españolas del Trayecto, Cristina de la Torre y Ana Alonso. Además de la entrega formal, hubo tiempo para compartir unos momentos más distendidos y unas tapas típicas españolas.

Calendario

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web:

www.educacion.es/exterior/be (Bélgica y Luxemburgo)

www.educacion.es/exterior/nl (Países Bajos)

Asimismo, el boletín digital de Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y el boletín digital de los Países Bajos (*Infoboletín*) le mantendrán informado puntualmente de todas las novedades.

Informaciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Telefax: 00 32 2 223 21 17
consejeriabelgica.be@educacion.es
Consejera de Educación:
Leonor Moral Soriano

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9 h a 14 h.
Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.
Universidad - PAU.
Información sobre estudios en España.
Página web: www.educacion.es/externo/be/

La Consejería, con sede en Bruselas, tiene su ámbito de actuación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@educacion.es

Centro de Recursos del Español.
Consulta y préstamo de materiales.
Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

Asesores:
Antonio Delgado Torrico
Javier Ramos Linares

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@educacion.es

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 627 71 59

Asesora:
Eva M.ª Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 223 21 17
alce.belgica@educacion.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes
de 9 h a 14 h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España.
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 55 75
Fax: 00 31 20 627 71 59
alce.holanda@educacion.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes
de 10 h a 15 h.

LUXEMBURGO

Aula de LCE de Luxemburgo
Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Tel.: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 46 12 88
alce.luxemburgo.lu@exterior.pntic.mec.es

PUBLICACIONES

Revista *Mosaico*: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml

Boletín *Infoasesoría*: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/infoasesoria/infoasesoriaesp.shtml

Infoboletín: www.educacion.es/externo/nl/es/anuncios/boletines.shtml

Auxilio para auxiliares: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/auxilio/indice.shtml

Banco de recursos *En línea*: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/enlinea/banco.shtml

Guía para auxiliares de conversación: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/varios/guia.shtml

Publicaciones didácticas: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/didacticas/didact.shtml

- *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk.*
- *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (vols. 1, 2 y 3).
- *Tareas que suenan bien.*
- *Lasca. Español para neerlandófonos.*

Estudios e informes: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/estudios/estudios.shtml

- *La enseñanza del español en Bélgica.*
- *El mundo estudia español.*

Actas: www.educacion.es/externo/be/es/publicaciones/actas/actas.shtml

- CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos).
- *Memorias para el futuro.*
- *Tras las huellas de Don Quijote.*

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



www.cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS
Av. de Tervurenlaan, 64
1040 Bruselas
tel: 00 32 2 737 01 90
fax: 00 32 2 735 44 04
cenbru@cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT
Domplein 3
3512 JC Utrecht
tel: 00 31 30 233 42 61
fax: 00 31 30 233 29 70
cenutr@cervantes.es



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO