



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

LA ESCRITURA CREATIVA

Serie Didáctica

Aprendizaje
Motivación
Creatividad
Autonomía



Colección
complementos

educacion.es

**COLECCIÓN
COMPLEMENTOS**

SERIE

LÉXICO

DIDÁCTICA

LITERATURA

CULTURA

GRAMÁTICA

Coordinación editorial

Antoni Lluçh Andrés

COLECCIÓN

COMPLEMENTOS

SERIE

DIDÁCTICA

LA ESCRITURA

CREATIVA

EN E/LE

2009



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Bruno Galván, Claudia

La escritura creativa en e/le / coordinación editorial Antoni Lluçh Andrés Claudia Bruno Galván, María Cibele González Pellizzari Alonso, María Sagrario Fernández Núñez. -- Brasília, DF : Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010. -- (Colección complementos. Série didáctica)

Bibliografía.

1. Espanhol - Estudo e ensino I. Pellizzari Alonso, María Cibele González. II. Fernández Núñez, María Sagrario. III. Andrés, Antoni Lluçh. IV. Título. V. Série.

10-01461

CDD-460.7



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

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/br/es/publicaciones/complementos.shtml

Fecha de edición: 2009

NIPO: 820-09-427-3

ISBN: 978-85-61207-12-0

Imprime: Prol Gráfica e Editora

LA ESCRITURA CREATIVA EN E/LE

Autores:

Claudia Bruno Galván

María Cibeles González Pellizzari Alonso

María Sagrario Fernández Núñez

Introducción

Si preguntáramos a nuestros alumnos ¿Qué es para vosotros la escritura?, seguramente nos responderían que es algo aburrido, lo relacionarían con términos como ortografía, gramática, corrección, que para ellos no tienen ningún valor o atractivo. Es cierto que para escribir debemos usar reglas gramaticales y diccionarios, pero la escritura es mucho más que eso, a través de ella podemos aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención.

Durante el proceso de escritura los alumnos no solo aprenden a escribir en una lengua, sino que perfeccionan las otras destrezas comunicativas al intercambiar y compartir ideas y razonamientos con sus compañeros. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. La habilidad de escribir es una vía que apoya el aprendizaje de otros aspectos de la actividad verbal, si se orienta debidamente y se realiza de forma frecuente en el aula y no como una actividad independiente de la clase.

Como objetivos específicos de las actividades de escritura propuestas para las clases de LE (lengua extranjera), en este caso específicamente el español, tenemos el aumento y la consolidación del conocimiento de la materia funcional-gramatical del español; el incremento de la base léxica; la integración del idioma en el contexto sociocultural donde se desenvuelven los alumnos; el logro de un dominio de una lengua extranjera a través de las variadas modalidades de la expresión escrita; los valores de la adecuación, coherencia, cohesión, estilo y presentación (que las desarrolla, a su vez, en la expresión oral) y la posibilidad de ofrecer nuevas vías para una mayor creatividad y una mejor autorrealización de los alumnos.

El aspecto más relevante de estas consideraciones en defensa de la escritura es el ofrecimiento de propuestas didácticas basadas en el campo lúdico, el mundo literario y el contexto social.

1. Campo lúdico: la enseñanza llevada a cabo con actividades y estrategias atractivas, novedosas y motivadoras conduce a un aprendizaje acelerado, desinhibido, donde se estimula la creatividad, el trabajo en grupos y logran la autorrealización. Estas actividades lógicamente deben ser adaptadas según las edades del alumnado con el que trabajamos.

2. El mundo literario: ofrece numerosas variantes de escritura según el estilo, el género literario a tratar, desarrolla la capacidad lectora, la comprensión, descubren nuevos contenidos gramaticales, se logra además la fusión de las destrezas comunicativas.

3. Contexto social: la dimensión social del hombre está presente en la constante situacionalidad en la que se encuentra, en la interrelación estrecha de la persona con la comunidad de la cual es miembro. Estudiosos como L. S. Vigotsky (psicólogo ruso del primer tercio del siglo XX) y R. Feuerstein (psicólogo y educador israelí, cuyos estudios se inician en los años 60 del siglo XX) destacan la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje y su conveniencia en cooperación como complemento del aprendizaje individual.

La expresión escrita en la Historia de la Metodología

Durante los años ochenta, autores como Johnson (1981) empiezan a desarrollar la expresión escrita, exponiendo conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación...), géneros, tipologías, etc. Las actividades presentadas valoran la producción de ideas; sin embargo, no dan el merecido valor a la imaginación y a la creatividad, sino que se preocupan más bien por la efectividad de la comunicación. Con relación a la corrección, se corrigen los errores que comprometen la comprensión. El profesor continúa siendo el receptor de los textos.

En los métodos tradicionales, observamos que la expresión escrita se centraba en el tratamiento del texto, en cuanto producción del alumno, como pretexto, o sea, redacciones, comentarios y dictados. La redacción era el ejercicio escrito dominante que tenía el objetivo puramente gramatical y de organización textual. Los resultados obtenidos en la redacción responden en general a la reproducción de modelos en una actividad de expresión, que precisamente se pretende personal, lo cual es una contradicción, ya que el alumno se enfrenta con “blancos” de imaginación, se bloquea ante la obligación de crear, de ser original sobre el papel y recurre a estereotipos, a modelos interiorizados que dejan bastante que desear en cuanto al desarrollo de la creatividad; sin contar también la dificultad inherente a la comunicación escrita por su carácter reflexivo y mediato, aunque ese carácter reflexivo y mediato puede suponer también una ventaja si bien trabajado por el profesor. Además de ese falso ejercicio creativo, las actividades de expresión escrita eran como un ejercicio auxiliar de las otras destrezas, no era considerada una destreza expresiva en sí.

El enfoque comunicativo rechaza la utilización del texto como pretexto y

reivindica la finalidad comunicativa de la escritura. En la enseñanza de una L2 se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje con el objetivo no solamente de reforzar lo aprendido oralmente, sino también como una destreza con sus técnicas y objetivos propios.

Para que el alumno desarrolle sus propias estrategias, es necesario proporcionarle un input, normalmente la lectura, que posibilita la interiorización de algunas características de la organización del texto. De esa manera, desde este enfoque, para la programación de actividades de expresión escrita son necesarios los siguientes criterios: contextualización, finalidad del escrito, motivación e integración con otras destrezas. Y también hay la necesidad de proporcionar al alumno documentos auténticos, teniendo estos una finalidad “real” dentro de la secuencia didáctica programada, evitando, así, el tratamiento del texto como un mero pretexto.

La estimulación, motivación y contextualización de las actividades de expresión escrita radican en su pertenencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el estudiante sabe que la práctica de la escritura puede suponer para él una inestimable ayuda. Por ejemplo, en los niveles inicial e intermedio, las actividades de expresión escrita pueden convertirse en un medio para aprender no solamente gramática y léxico, sino también un instrumento de la vida cotidiana que sirve para rellenar impresos, preparar notas y mensajes, etc. En los niveles más avanzados, la motivación de las actividades puede radicar en cuestiones de tipo profesional, que exigirán la utilización de unos esquemas retóricos y de un léxico específico que se irá construyendo poco a poco (Sanz Pastor, 1999). De esa manera, la escritura será enseñada como un instrumento necesario e indispensable de la vida real.

Adquisición de la escritura

Como ya se ha comentado, durante mucho tiempo *escribir* fue considerado como la unión de grafías y palabras que formaban frases gramaticalmente correctas, o sea, un sistema de signos al servicio de la oralidad. De esa manera, esta destreza fue trabajada con esa visión en el aula y, por lo tanto, las actividades propuestas eran insuficientes para desarrollar la comprensión comunicativa por escrito, por parte del alumno.

Hoy la expresión escrita es considerada una destreza en sí misma en la que intervienen conocimientos gramaticales, procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos y en la que se activan estrategias comunicativas. En esta nueva concepción es necesario tener en cuenta las aportaciones de la Lingüística textual y del Análisis del discurso que defendían que escribir textos es construirlos.

Según Chomsky, hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua –la competencia- de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta –la actuación-. La competencia se refiere al conocimiento que el hablante tiene del conjunto de reglas gramaticales que conforman su lengua; la actuación, en cambio, se refiere al conjunto de reglas gramaticales que un miembro de una comunidad de hablantes activa en un acto lingüístico determinado.

Tal distinción tiene una correlación muy precisa, que ha sido planteada por Krashen. Según él, la competencia es el conjunto de conocimientos de gramática y de la lengua que los escritores han almacenado en su memoria; y la actuación es la composición del texto, o sea, el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito. De esta forma, al tratar la actuación, tiene en cuenta uno de los aspectos más interesantes de la actividad de escribir: escribir un texto conlleva siempre un proceso de composición.

Para componer el texto hace falta dominar un conjunto de estrategias variado para aplicar los conocimientos del código en cada situación concreta. Por eso, tiene que ser consciente del contexto comunicativo, ser capaz de generar y ordenar ideas sobre el tema, redactar varios borradores, revisarlos y corregirlos. Resumiendo, el autor debe desarrollar un buen proceso de composición (que detallaremos más adelante).

Es importante destacar que el código escrito y el proceso de composición tienen características y funciones distintas dentro de la expresión escrita. El código se refiere al conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que se encuentran almacenados en el cerebro. Y el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos por terminada la última versión.

También hay que destacar su teoría del “input comprensivo” (entrada de información) que puede ser dentro de la adquisición del código escrito, la lectura y la comprensión de textos. O sea, se adquiere la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Pero para que el input sea comprensible, el texto tiene que despertar interés, no puede ser de un nivel muy elevado para su lector y tiene que centrar la atención de su lector en el contenido y no en la forma. Pero es importante destacar que para que un individuo produzca buenos textos no es suficiente sólo leer, también es necesario desarrollar buenos procesos de composición del texto.

Otra aportación considerable que ayudó a que *escribir* fuera considerado por sí mismo en el aula fue el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Canale y Swain (Cassany, 1991). Ellos dividieron la competencia comunicativa en competencia gramatical, competencia discursiva, competencia socio-lingüística y competencia estratégica. A partir de esa visión de competencia comunicativa el código escrito vuelve a considerarse en sí mismo, necesitando el alumno de lengua extranjera ser competente tanto en el canal oral como en el escrito.

Podemos clasificar los escritores a partir del tipo de deficiencias que presentan sus escritos, deficiencias que pueden afectar a cada uno de los dos componentes que hemos descrito anteriormente: el código y la composición.

1. Ausencia total o parcial de adquisición del código escrito. Ej.: faltas de ortografía, de gramática, de cohesión textual, etc.
2. Procesos deficientes de composición del texto o su ausencia. Ej.: ausencia de ideas, ideas subdesarrolladas, de palabras con significados no compartidos entre el emisor y el receptor, estructuración poco ordenada, anacolutos, falta de motivación para iniciar el proceso de escritura, bloqueos relacionados con el filtro afectivo, problemas con la capacidad autocrítica, falta de hábitos de reelaboración de documentos, frustraciones, *feedback* insuficiente o inadecuado, etc.

Combinando estos dos puntos, Krashen clasifica cuatro tipos básicos de escritores (Cassany, 1991):

	1	2	3	4
	Escritor competente	Escritor sin código	Escritor bloqueado	Escritor no iniciado
Adquisición del código (competencia)	+	-	+	-
Procesos de composición (actuación)	+	+	-	-

El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. De forma contraria, el escritor no iniciado es el que no domina ninguno de estos

dos aspectos, difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado.

El escritor bloqueado es aquel que, aun habiendo adquirido el código, tiene problemas al escribir, pues no ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita. Ejemplo, el individuo que escribe tal como habla. El escritor sin código es el que tiene el problema contrario. Es un caso poco frecuente en comparación a los demás.

Los estudios sobre la psicología de la escritura

La Psicología Cognitiva es una disciplina que trata de estudiar el funcionamiento de los procesos cognitivos que intervienen en la conducta humana. Y sabiendo que la escritura es una actividad compleja en la que intervienen multitud de procesos cognitivos, es necesario conocer cómo funcionan estos procesos para entender por qué se producen los diferentes trastornos de la escritura y cuál es la mejor forma de tratar esos trastornos. El problema de una persona que no es capaz de redactar un pequeño texto escrito es muy diferente de aquella otra que comete muchas faltas de ortografía o de la que escribe con letra ilegible.

Trataremos de exponer el sistema de escritura, cuáles son y cómo funcionan los procesos cognitivos que intervienen en la escritura.

Como ya hemos dicho, la escritura creativa es una actividad muy compleja, compuesta de muchas etapas diferentes y en la que intervienen procesos cognitivos de todo tipo. Por ejemplo, una carta a un amigo nos exige decidir qué le vamos a contar, en qué orden expondremos las informaciones, cómo lo vamos a contar, qué oraciones vamos a emplear, qué palabras utilizaremos, además de tener en cuenta las reglas ortográficas y la colocación de los signos de puntuación.

Cuetos (1991) señala que la mayoría de los investigadores coincide en que, al menos, son necesarios cuatro procesos cognitivos:

1. *Planificación del mensaje.* El escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad antes de ponerse a escribir, esto es, tiene que seleccionar la información que va a transmitir y la forma como la va a decir.
2. *Construcción de las estructuras sintácticas.* La planificación se hace a un nivel conceptual ya que el mensaje puede ser transmitido de formas muy

variadas. Pero cuando se transmite a través de la escritura, hay que utilizar construcciones lingüísticas, esto es, estructuras en las que encajen las palabras de contenido que transmiten el mensaje.

3. *Selección de las palabras.* El escritor tiene que buscar en su “almacén léxico” las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.

4. *Procesos motores.* En función del tipo de escritura que se vaya a realizar y del tipo de letra se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes signos gráficos.

El problema para los psicólogos, según Cuetos, es decidir si estos procesos conceptuales, lingüísticos y motores van uno detrás de otro o si se producen simultáneamente. A nosotros aquí solo nos basta entender la complejidad del proceso y según Black (Cuetos, 1991), entre el proceso de escritura y la resolución de problemas, al escribir hay que dar soluciones al qué se va a decir, qué aspectos resaltar, a quién se dirige la información.

El proceso de PLANIFICACIÓN de las ideas y conceptos es el más complejo, pero es por el que siempre toda composición comienza. En un primer momento se genera información sobre el tema que se va a escribir a través de una búsqueda en la memoria. Una vez generada la información, se seleccionan los contenidos más relevantes y se organizan en un plan coherente. Y finalmente se establecen los criterios o preguntas que serán utilizados en el proceso posterior de revisión para verificar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados.

En verdad el orden de actuación de estos subprocesos depende de las estrategias que cada escritor sigue.

Después de que el escritor haya decidido lo que va a decir, tiene que construir las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje. Esas estructuras son, en esa fase, todavía armazones vacíos de contenido, ya que las reglas sintácticas nos indican cómo decir el mensaje, pero no qué palabras vamos a utilizar. En la CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA es necesario tener en cuenta los factores componenciales, o sea, el tipo de oración gramatical que deseamos utilizar y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión de las palabras de contenido.

Por otro lado, también están presentes una serie de claves pragmáticas y contextuales que influyen en la determinación de su estructura.

La BÚSQUEDA DE PALABRAS, para rellenar el almacén, se inicia a partir del significado o concepto que todavía está en forma abstracta. La elección de la palabra se realiza casi automáticamente, buscando en el “almacén” de palabras aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar, ya que disponemos de diferentes palabras para expresar el mismo concepto. Seleccionamos la más adecuada en función de una serie de restricciones que operan en cada momento. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida ya tendrá una forma lingüística determinada (grafemas).

Tal como se puede observar por lo dicho hasta ahora, aprender a escribir significa llegar a dominar varias destrezas bastante diferentes, unas puramente motoras, por ejemplo, tener buena caligrafía; otras lingüísticas: ortografía correcta, colocación de los signos de puntuación, unión ordenada de los componentes de la oración; y otras de tipo conceptual: ordenar coherentemente las ideas y estructurar jerárquicamente los componentes del texto. De esa manera, el profesor cuando empieza a enseñar a escribir tiene que incluir en el aprendizaje todas estas destrezas, pues de lo contrario, el alumno puede tropezar con problemas en cada una de ellas. Según Ellis (Cuetos, 1991), el niño pasa por tres grandes dificultades cuando intenta aprender a escribir: 1) de tipo motor: aprender a dibujar las diferentes letras que componen el abecedario. 2) de tipo ortográfico: aprender una serie de reglas que imponen restricciones a la forma en que tenemos que escribir. 3) estilo. También se debe añadir una cuarta dificultad, que no lo hace Ellis, pero que consideramos muy importante, el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema a grafema.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una L2, esos procesos también deberían ser tenidos en cuenta. Sí es verdad que se puede dejar de lado, en nuestro caso, los procesos motores, pues el alumno de L2 ya está alfabetizado y no necesita aprender a “dibujar” las letras.

Sin duda, el proceso de planificación es un proceso complicado. Para superar esta etapa es necesario que los alumnos experimenten actividades lúdico-creativas para que se familiaricen con la planificación en una L2. Por ejemplo, hay que ofrecerles actividades en grupos para generar informaciones o léxico sobre un determinado tema que está almacenado en la memoria. También es fundamental que en esta etapa los alumnos conozcan la regla y uso para que puedan generar ellos mismos criterios de autoevaluación respecto a sus escritos.

Pero, en el caso de L2, la sensación de los alumnos es que elaborar el texto es el proceso más complejo, sobre todo en el caso de estudiantes habituados a escribir en su L1; además, debemos tener en cuenta que, en un contexto de aprendizaje de L2, la instrucción de una actividad puede formar parte del proceso de planificación de la escritura, sobre todo si la instrucción está bien contextualizada, ya que se orienta al aprendiz sobre el camino que va a seguir.

Durante la segunda etapa, en el proceso de aprendizaje, y no tanto de adquisición, de la expresión escrita en una L2 consideramos fundamental la práctica de determinados elementos gramaticales, sobre todo mediante el análisis de errores de los propios escritos generados por los alumnos.

La siguiente etapa, búsqueda de elementos léxicos, se inicia a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta. Esta búsqueda es fundamental en el proceso de motivación, ya que se activan con mayor facilidad las palabras de umbral más bajo, o sea, las más frecuentes. De esa manera, es importante que el profesor diseñe actividades cuyo objetivo es dar a conocer y practicar otro vocabulario más culto, o más apropiado para cada situación específica, vocabulario que no suele aparecer en las conversaciones de práctica de funciones comunicativas, pero que tiene alguna importancia en la lengua escrita, especialmente los nexos de unión.

Características del texto escrito

Aunque muchos creen que el código escrito es simplemente una transcripción del código oral, estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento. Según éstos, el código escrito es otro código completo e independiente y que exige mucho más habilidades del emisor. Por ejemplo, hay que discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, buscar las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que el individuo tiene que dominar. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión.

Adecuación:

Toda lengua presenta variaciones, o sea, todos los miembros de una comunidad no hablan ni escriben de la misma manera. Por eso el texto tiene que adecuarse, por

un lado, a la variedad dialectal, y por otro, a la situación en que se produce, que está determinada por el tema (general o específico), el canal de comunicación (oral o escrito), el propósito perseguido (informar, convencer, etc.) y la relación entre los interlocutores (formal o informal).

Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación, saben cuándo hay que utilizar la lengua estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua.

Coherencia:

La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura de la comunicación de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.).

Cuando hablamos o escribimos debemos saber identificar qué informaciones son relevantes y apropiadas para el texto y cuáles son irrelevantes, superfluas e innecesarias.

Cohesión:

La cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí.

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de diferentes tipos, por ejemplo, repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores, etc.

Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

Corrección gramatical:

Se refiere a los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. En relación con el código escrito, la ortografía establece la secuencia gráfica, lexema o palabra. Por ejemplo, la grafía *coche* puede

representar al vehículo automotor y todos los de su serie; la morfosintaxis, que la combinación *Juan se compró un coche* es aceptable y no *Compró un Juan coche*; y el léxico, que nos referimos al *vehículo de tracción mecánica*. Estas convenciones sociales son imprescindibles para garantizar el éxito de la comunicación. Si cada persona utilizara grafías, estructuras sintácticas y palabras distintas no habría forma de entendernos.

Además de estas propiedades, los manuales de expresión escrita también cuentan con otro factor, la *disposición del texto* en el papel. Por ejemplo, en una carta hay que saber separar la fecha, el destinatario, guardar márgenes, etc. Se trata del conjunto de convenciones sociales que regulan la presentación de los escritos. Los elementos paratextuales son muy importantes en el proceso de comprensión, ya que se refieren a su presentación. No basta que un texto sea coherente, cohesivo, adecuado y sea gramaticalmente correcto si no tiene buena disposición. Por ejemplo, una carta tiene que seguir los modelos establecidos de presentación, al contrario, pierde su valor como tal.

Podemos, entonces, concluir que la expresión escrita, a diferencia de la oral, exige que seamos mucho más cuidadosos, pues el receptor (el lector) no estará frente a nosotros para que aclaremos alguna duda que presente nuestro mensaje. Sin nociones de adecuación, de coherencia, de cohesión e, incluso, de disposición en el espacio, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo.

Diferencias entre el código escrito y el código oral

Por mucho tiempo se ha considerado el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, pero, hoy, ya hemos llegado a la conclusión de que el código escrito no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente. Ambas modalidades presentan características estructurales semejantes, pero desarrollan funciones de tipo contextual y textual distintas.

“Adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral” (Cassany, 1991).

El siguiente esquema (basado en Cassany, 1991) contrasta las principales diferencias contextuales entre lo oral y lo escrito:

Diferencias contextuales:

<i>Canal Oral</i>	<i>Canal Escrito</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Canal auditivo. - Percepción de los signos del texto sucesivamente. - Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ya ha dicho. La comprensión del texto tiene que ser en el momento de la emisión y tal como se emite. - Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil. - Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles sólo mientras están en el aire. - Uso de códigos no-verbales - Hay interacción durante la emisión del texto. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores. - Se apoya mucho en el contexto extralingüístico, como por ejemplo los códigos no-verbales, deixis, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canal visual. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo. - Percepción simultánea. - Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto. El lector puede elegir cómo, dónde, en qué orden y a qué velocidad quiere leer el texto. - Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio. - Comunicación duradera. Las letras quedan grabadas y el escrito adquiere valor social de testigo y registro. - Utiliza poco los códigos no-verbales, sólo la disposición del espacio y del texto, por ejemplo. - No hay interacción, el escritor no puede conocer la reacción real del lector. - El contexto no es muy importante. El escritor es autónomo y crea el contexto según va escribiendo el texto.

El siguiente esquema (basado en Cassany, 1991) presenta algunas de las características textuales de los dos códigos:

Diferencias textuales:

<i>Código Oral</i>	<i>Código Escrito</i>
<p><i>Adecuación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - marca más la procedencia dialectal - asociado a temas generales, hay un bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - neutraliza las señales de procedencia del emisor - asociado a temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos
<p><i>Coherencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - selección menos rigurosa de la información - más redundante - estructura abierta del texto, hay interacción durante la emisión - estructuras poco estereotipadas 	<ul style="list-style-type: none"> - selección más precisa de la información - menos redundante - estructura cerrada, responde a un esquema previamente planificado - estructuras estereotipadas
<p><i>Cohesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - menos gramatical, utiliza pausas y entonación - utiliza muchos recursos paralingüísticos - utiliza muchos códigos no-verbales - alta frecuencia de referencias exofóricas 	<ul style="list-style-type: none"> - más gramatical, utiliza signos de puntuación, enlaces, sinónimos, etc. - utiliza pocos recursos paralingüísticos - utiliza pocos códigos no-verbales - alta frecuencia de referencias endofóricas
<p><i>Gramática (fonología y grafía):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - formas propias de los usos espontáneos y rápidos 	<ul style="list-style-type: none"> - casi no incorpora estas formas
<p><i>Gramática (morfología):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - soluciones poco formales 	<ul style="list-style-type: none"> - soluciones formales
<p><i>Gramática (sintaxis):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - usa estructuras sintácticas simples - alta frecuencia de anacoluto y frases inacabadas - elipsis frecuentes 	<ul style="list-style-type: none"> - usa estructuras más complejas y desarrolladas - ausencia de este tipo de estructuras - elipsis menos frecuentes
<p><i>Gramática (léxico):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - léxico no marcado formalmente - baja frecuencia de vocablos con significados específicos - acepta repetición léxica - usa proformas e hiperónimos - usa tics lingüísticos o palabras parásito - usa muletillas - usa onomatopeyas, frases hechas, refranes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - léxico marcado formalmente - frecuencia muy alta - elimina repeticiones léxicas a través de sinónimos - usa vocablos equivalentes y precisos - ausencia de estos elementos - tendencia a eliminarlas - uso muy escaso

El código escrito presenta un conjunto de características contextuales y textuales propias que difieren de las del código oral, de manera que el escritor debe utilizar recursos lingüísticos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical específicos.

A continuación presentamos un resumen de la propuesta de Cassany (1991) sobre diferencias y contenidos del código oral y escrito:

<i>Producir eficazmente un texto significa conocer:</i>	<i>Código Oral</i>	<i>Código Escrito</i>
La gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Fonética - Formas morfológicas poco formales - Estructuras sintácticas más simples - Léxico menor, no marcado formalmente, mayor uso de estrategias léxicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografía - Formas morfológicas más formales - Estructuras sintácticas más complejas - Mayor léxico, más formal, de mayor precisión: sinonimia, polisemia.
La coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor libertad de estructura - Más redundante - Continuas vueltas atrás, digresiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura más rígida - Menos redundante - Existencia de determinados esquemas según tipo de escrito y de discurso
La cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Conectores marcados poco formales - Pausas y entonaciones - Paralenguaje y comunicación no verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Conectores marcados más formales - Mayor uso de conectores
La adecuación	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de idiolectos y dialectos - Mayor uso del registro informal y subjetividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad estándar - Mayor uso del registro formal y objetividad
Las convenciones formales	<ul style="list-style-type: none"> - Menor rigidez 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor rigidez

Las diferencias entre lenguaje hablado y escrito se basan en la concepción de que ambas formas son el producto de unos tipos de situación comunicativa radicalmente distintas.

Los procesos de composición de la escritura

La escritura, además de servir como instrumento de fijación de conocimientos de la lengua, es una forma de aprehender el mundo, su cultura, sociedad, etc. representado por la lengua, y también un medio para llegar al conocimiento de uno mismo, para desarrollar el propio pensamiento del alumno. Este es el enfoque basado en el proceso. Nace de la observación que un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos hizo con sus alumnos antes, durante y después de escribir un texto, distinguiendo el escritor competente del incompetente y llegando a la conclusión de que el escritor competente tiene en cuenta a su lector, prepara borradores, desarrolla sus ideas, revisa su texto, reelabora el esquema de su texto, etc.

El modelo teórico más divulgado es, sin duda, el de J. Hayes y L. Flower (Cassany, 1999) que además del aspecto cognitivo también incorpora los componentes socio-culturales y emocionales. Identifican la escritura como una actividad social no únicamente por el hecho de que autor y lector actúan, sino porque los dos raramente son entidades individuales u homogéneas.

Planificación: El autor elabora una configuración pre-lineal del texto, que puede tener ciertas representaciones gráficas (esquemas, listas, dibujos, etc.) y que incluye tanto información pragmática del contexto comunicativo como material lingüístico en bruto, destinado al futuro escrito. Dentro de la planificación tenemos los siguientes subprocesos:

- *Representación de la tarea*. Elaboración de una interpretación personal del problema retórico o del contexto social en que debe intervenir.
- *Establecimiento de planes de composición*. Formulación de planes sobre la composición, tanto sobre el proceso de trabajo que va a seguir como del texto que intentará producir.
- *Generación de ideas*. Actualización o recuperación de informaciones, almacenadas en la memoria, que pueden ser útiles para la composición.
- *Organización de ideas*. Construcción de una primera versión del significado del escrito, que puede manifestarse en forma de esquema de ideas o puntos.

Textualización: El autor elabora lingüísticamente, en forma de texto escrito, las configuraciones pre-lineales del mensaje. Entre otras tareas, pueden distinguirse los siguientes subprocesos:

- *Referenciación*. Elección de formas verbales adecuadas para enunciar discursivamente los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben ser mencionados en el texto.
- *Linealización*. Transformación de las estructuras semánticas pretextuales, organizadas en forma pluridimensional, en un discurso lineal, que conecta las distintas proposiciones entre sí, que establece una progresión temática de tema-remata y que cohesiona los referentes con procedimientos anafóricos diversos.
- *Transcripción*. Producción de una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (ordenador).

Revisión: El autor evalúa las distintas representaciones o producciones intermedias del texto durante el proceso de composición, que incluye tres fases sucesivas:

- *Evaluación*. Comparación de la representación del texto actual (borrador) con su representación del texto intentado.
- *Diagnóstico*. Identificación y delimitación de los desajustes (errores, imperfecciones, etc.) entre las dos representaciones.
- *Operar*. Elección de una táctica o procedimiento de trabajo más adecuado para enmendar el desajuste y la ejecución.

Estas operaciones lingüístico-cognitivas se desarrollan de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para su contenido, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición el autor utiliza los procesos anteriores en cualquier momento y orden.

Entre las técnicas de composición propuestas en los manuales de redacción, las más conocidas son:

Para representar la tarea:

- el lector hace un análisis, o sea, tiene que formular y responder preguntas sobre el destinatario del texto: ¿qué espera leer?, ¿qué sabe?, ¿qué le interesa?, ¿cuándo va a leerlo?, ¿qué hará con el texto?, etc.
- tiene que hacerse una imagen del problema retórico, o sea, preguntar y contestar sobre el emisor, el destinatario, el mensaje, el código, el canal y el referente.

- hacer un proyecto de texto, o sea, responder preguntas sobre la extensión, el tono, las ideas del texto.
- establecer un plan de trabajo como, por ejemplo, técnicas que se utilizarán, tiempo que se le va a dedicar.
- y desarrollar un enunciado.

Para generar ideas:

- mapa mental o conceptual, esquemas jerárquicos, etc.

Para textualizar:

- marcar visualmente la prosa para el lector con la utilización de párrafos, numeraciones, etc.
- usar marcadores discursivos.
- revelar el propósito y la estructura explicitándolo, mencionar el número y el título de los apartados, etc.

Para evaluar y diagnosticar:

- oralizar el texto escrito.
- simular la respuesta del lector.
- comparar el borrador con los planes o los esquemas iniciales.
- aplicar guiones de autocorrección.
- dialogar con un lector intermedio.
- barrer la ortografía del texto.

Para operar cambios:

- reestructurar el texto.
- aplicar programas informáticos como verificador ortográfico y corrector de estilo.
- pasar a limpio el texto.
- buscar economía y claridad.
- adaptar la legibilidad al lector.

Es importante destacar que en la composición escrita en el aula de E/LE los alumnos no sólo escriben o redactan, sino que deben leer los borradores propios y los ajenos y deben poder comentarlos con sus autores y profesor. De esa forma, se trabajan en las actividades de composición todas las habilidades lingüísticas.

La composición en L2

Se puede afirmar que la composición en L2, en general, es parecida a la realizada en L1 y que su enseñanza, en consecuencia, puede seguir los mismos cauces. Pero hay que destacar dos particularidades relevantes que debemos los profesores tener en cuenta en la producción escrita en E/LE:

1. Es importante evitar que las lagunas que el aprendiz pueda tener en el conocimiento de la L2 bloqueen su proceso de composición. Para evitar eso podemos proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo concreto en el que vaya a escribir el alumno; suministrar el caudal lingüístico necesario para que el alumno pueda desarrollar aquellos procesos de composición que puedan resultar más disminuidos por la falta de conocimiento lingüístico en L2, los cuales suelen ser la textualización y la revisión; permitir el uso de la L1 en la búsqueda, selección y organización de las ideas del texto durante la planificación.
2. Es importante también facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición en L2. Para ello es recomendable que las tareas compositivas muestren o enseñen a realizar los diferentes procesos cognitivos que conforman la composición y que el docente ofrezca recursos o técnicas para realizar cada uno. Para eso el profesor puede organizar las actividades de composición en fases o pasos sucesivos y fomentar el uso de la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito y como instrumento de mediación de los procesos cognitivos.

Resumiendo, los estudios sobre la composición en L2 destacan los siguientes aspectos:

1. La conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1 en líneas generales.
2. El escritor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1 y transfiere a aquélla los procesos cognitivos de composición desarrollados en su L1.
3. La falta de competencia en escritura en L2 está causada en mayor medida por la ausencia de procesos compositivos que por la falta de competencia lingüística en L1.
4. El uso de la L1 durante el proceso de producción de textos en L2 es una estrategia muy corriente.

La didáctica de la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera

Nos parece adecuado que los profesores de E/LE reflexionemos sobre el papel de la expresión escrita en el aula. Por mucho que actualmente nos empeñemos en equiparar la expresión escrita con las demás destrezas, la necesidad real que tiene el estudiante de mejorar la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral, no es la misma que tiene de desarrollar la expresión escrita.

Según Widdowson (Eusebio Hermira, 1997) la lengua posee una doble función:

Función conceptual: permite formular proposiciones. Es lo que se llama *acto focal*.

Función comunicativa: permite que las proposiciones se hagan accesibles al interlocutor. Es lo que se llama *acto capacitador*.

A la hora de practicar o enseñar la escritura, lo primero que debemos planificar son los macroactos verbales o funciones comunicativas. Una vez que nuestra intención esté claramente definida debemos seleccionar los actos focales, o sea, las proposiciones necesarias para llevar a cabo el objetivo comunicativo. Pero, al mismo tiempo, necesitamos organizar el contenido, el modelo textual, para estructurarlo y darle forma, esto es, los actos capacitadores.

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

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

- Falta de instrucciones previas.

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

La actividad de expresión escrita también puede servir como:

- Rompehielos;
- Pretexto para abordar el estudio de un tema gramatical;
- Introducción para demostrar las carencias de léxico que el alumno presenta y, por tanto, subsanarlas;
- Introducción a un debate;
- Actividad breve dirigida a relajar o activar el ritmo de la clase, o simplemente a rellenar esos huecos que nos quedan cuando, por ejemplo, nos sobran unos minutos y nos encontramos con que casi la mitad de la clase todavía no ha llegado.

En general, se piensa que escribir es una actividad individual y que se puede realizar fuera del aula. Tendemos a pensar que a causa de las horas limitadas de clase, lo más práctico es dejar las tareas de escritura como tarea o trabajo complementario fuera del aula. De ese modo estamos aceptando implícitamente que la escritura es una práctica individual y no social y que el alumno puede desarrollar por su cuenta los procesos de composición. Al contrario, escribir en el aula de E/LE no sólo es un procedimiento didáctico potente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales de escritura o el propio sistema lingüístico, sino también una posibilidad para practicar la lectura y la conversación ligada a tareas de producción escrita. La expresión escrita puede y debe aparecer en la clase. Existen varias posibilidades: al final de una unidad; dentro de una actividad más amplia; como actividad distinta. El procedimiento más idóneo para el aprendizaje de la composición son las tareas de escritura cooperativa en que aprendices y docentes colaboran escribiendo en el aula.

La función del profesor en la composición cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea, debe ponerse a escribir con los alumnos y ofrecerles modelos del proceso de composición, ya que el alumno carece de modelos porque escribe solo en casa o en el aula en situación de examen. Como mucho, tiene modelos de escritos acabados que lee y comenta en clase, pero no de procesos. En este caso, el profesor es el autor más experimentado en clase y el que puede ofrecer colaboración de distintas maneras: puede aportar sus escritos en español con el fin de mostrar el proceso que sigue y los diversos productos que va generando; puede modelar los procesos de composición del aprendiz haciendo demostraciones prácticas de técnicas particulares o procesos concretos; puede ayudar a los alumnos en particular a superar bloqueos y limitaciones. Además el profesor también actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada alumno se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo de cada grupo, atiende las dudas que se planteen, suministra caudal lingüístico, actúa como lector experto en la revisión, etc. O sea, guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor.

En el enfoque comunicativo, el alumno se implica a través del problema y fija su atención en los contenidos, olvidando el riesgo de comunicarse en una lengua que no es la suya; por otro lado, la tarea permite presentar la actividad de formas diversas y a distintos niveles de dificultad: se atiende a las necesidades individuales de cada estudiante.

Las tareas dependen de la programación, las necesidades de los estudiantes, las fases del proceso (planificación, redacción y revisión), la motivación, el nivel de lengua, el ritmo de aprendizaje... y, por lo tanto, las actividades que se planteen en clase han de contemplar y desarrollar aspectos como: aprender a aprender a escribir, la motivación, las fases del proceso de composición, en nivel del estudiante, su ritmo de aprendizaje, el syllabus...

El alumno tiene que estar mentalizado de que la composición de un texto no es producto de la inspiración, sino de un proceso de elaboración y reelaboración. Es necesario que el alumno reflexione sobre sus hábitos ante la expresión escrita, sus necesidades y su estilo de aprendizaje.

En líneas generales, es recomendable ofrecer al aprendiz el input necesario que permita evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 bloqueen la composición, además de organizar las tareas de escritura de forma que faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos. Resulta útil proponer actividades

específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo en que se va a escribir, antes de la composición o durante la planificación (leer modelos de textos, trabajar el léxico y la fraseología específicos del tema, etc.); suministrar al aprendiz la información lingüística (vocabulario, regla gramatical, etc.) que necesite durante la composición; facilitar el acceso a material auxiliar de apoyo (gramática, diccionarios, manuales de consulta, etc.); organizar la tarea de componer escritos en fases o pasos sucesivos, que permitan trabajar paulatinamente los diferentes procesos de composición, con los apoyos y ayudas que requiera el aprendiz; y organizar la interacción en el aula del modo más eficaz para potenciar la interacción entre aprendices, por ejemplo, la búsqueda de ideas puede realizarse en pequeños grupos de 5 ó 6 aprendices, pero la redacción o la revisión puede plantearse por parejas para dar más posibilidades de intervenir a cada sujeto.

No se debe olvidar que las tareas de escritura ofrecen contextos de aprendizaje de cuestiones gramaticales. Cuando un alumno lee y analiza un modelo de discurso para luego pasar a producirlo, cuando pone por escrito sus borradores o cuando los revisa, se crean situaciones reales de uso reflexivo de la lengua, que exigen conocimientos lingüísticos de la L2/LE (léxico, estructuras gramaticales, etc.). Con esto se puede incrementar el aprendizaje gramatical de los aprendices, puesto que crean contextos de uso real de la lengua en los que los datos lingüísticos adquieren sentido y utilidad a los ojos de los aprendices.

La motivación y la creatividad en la didáctica de la expresión escrita

Según Ramón Esquer (Fernández, 1994) “[en la expresión escrita...] interviene la composición y la fantasía. Aunque necesitará de una experiencia previa sobre lo que se va a componer. El hombre no crea de la nada, sino a partir de algo preexistente”

Romera Castillo (1988) propone tres ejes sobre los que ha de basarse la expresión escrita:

- la motivación, que puede ser interna (presentarse, hablar sobre sí mismo) o externa (las experiencias y lecturas de uno, situaciones del momento, los medios audiovisuales...). Y para eso es fundamental la labor del profesor.
- la metodología empleada.
- los contenidos y las formas propias de la expresión escrita (descripción, narración, diálogo, carta, exposición-informe, periodismo).

Motivación

¿Los alumnos no aprenden porque la falta de motivación les impide pensar adecuadamente o no están motivados porque su forma de pensar al enfrentarse con las actividades les impide aprender?

No se consigue enseñar a pensar adecuadamente sin cambiar la motivación, ni viceversa.

Para que la motivación exista se puede echar mano de diversas estrategias, también hace falta saber por qué las variables que definen el contexto de la actividad del alumno (los contenidos, el modo en que son presentados, las tareas a realizar, el modo en que se plantean, la forma de organizar la actividad, el tipo y forma de interacción con los compañeros, los recursos, los mensajes que da el profesor, los resultados que obtiene el alumno, la evaluación, etc) unas veces les motivan y otras no.

Todas las variables mencionadas proporcionan al alumno información que influye de un modo u otro en la idea que se hace sobre la meta que se pretende que consiga y lo que tienen de atractivo o aversivo para él, las posibilidades de conseguir esas metas, el costo que puede suponer intentar alcanzarlas, qué otras metas están en juego, etc. Todo repercute de modo más o menos directo en la motivación: en la aceptación o rechazo de la actividad, en la persistencia en la realización de la misma.

En ese proceso se puede observar cuatro tipos de metas:

Metas relacionadas con la tarea

- incrementar la propia competencia (motivación de competencia)
- actuar con autonomía y no obligado (motivación de control)
- experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca)

Metas relacionadas con la autovaloración

- experimentar el orgullo que sigue al éxito (motivo de logro)
- evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (miedo al fracaso)

Metas relacionadas con la valoración social

- experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo
- experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

- conseguir todo lo que signifique premios o recompensas (ganar dinero, etc.)
- evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas

Al afrontar una actividad los alumnos pueden tener diferentes reacciones según el tipo de actividad y su importancia, factores determinantes del interés y del esfuerzo que el alumno pueda poner en el trabajo. También son factores la edad, la experiencia escolar y el contexto sociocultural.

La necesidad de aprender a escribir puede ser ya un motivo que predisponga positivamente a los alumnos; placer en la realización cuando la tarea propuesta es atractiva; satisfacción por comprobar los progresos.

Al hablar de la motivación de nuestros alumnos, los profesores nos referimos a este concepto más como una cualidad de los estudiantes que como un objetivo nuestro. La falta de motivación, la falta de necesidad y de intención comunicativas pueden ser superadas si tenemos en cuenta que el funcionamiento real de la comunicación reside en la motivación que provoca la actuación, es decir, en la voluntad de resolver un problema, suplir una carencia o llevar a un consenso, y no tanto en el carácter realista de una determinada tipología textual.

Para superar los problemas de falta de motivación en el tratamiento de la expresión escrita, para que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse y que la interacción articule el proceso de escritura, debemos construir en las actividades verdaderos problemas con un sentido lúdico para el alumno y que conlleven múltiples soluciones.

Uno de los objetivos esenciales en la producción de la lengua es proporcionar al alumno una motivación para aprender. Al escribir, el alumno se da cuenta de que ha cubierto un objetivo, el poder crear su propia lengua, aunque ello le haya exigido un esfuerzo notable.

Con las actividades de escritura se pueden desarrollar los dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca. Si las actividades son motivadoras, el alumno sentirá la satisfacción íntima de aprender, de comunicarse con otros y de realizar una tarea que le gusta. Esta satisfacción se convertirá a su vez en fuente de motivación para futuras actividades. Por otra parte, al practicar diversos tipos de escritura, el alumno advertirá que aprende algo útil para su vida futura de trabajo y de relación social.

La motivación en el aprendizaje de LE

El interés por la motivación en relación a la adquisición de una LE surgió a mitad de la década de 50 en Canadá (Lambert, 1955) como desarrollo de la suposición de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una LE afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo, hasta el punto que con el tipo y el grado apropiado de motivación se produjera un bilingüismo aditivo; por el contrario, se obtendría un conocimiento desequilibrado de la LM o de la LE, o sea, un bilingüismo de sustrato. Desde entonces, la motivación pasó a ser considerada como factor determinante y único del aprendizaje en circunstancias en las que existe contacto abundante con el nuevo idioma (Gardner, 1993).

El desarrollo de la investigación motivacional ocurrió con estudios de Gardner. A partir de entonces se afirma que las razones que impulsan el aprendiz a implicarse en el estudio de la lengua llevarán a actitudes que, a su vez, determinarán el grado y el tipo de motivación, dando lugar a una distinción seminal entre orientación instrumental y orientación integrativa, coincidente con la motivación extrínseca e intrínseca utilizadas en otras ramas de la psicología del aprendizaje. La primera ocurre cuando el sujeto está implicado en el aprendizaje de la lengua como un medio para obtener otros objetivos que se desprenden de ella en su propia cultura y comunidad (por ejemplo, tener una mejor calificación profesional o hacer uso de la LE en función de objetivos académicos o de trabajo). La orientación integrativa, por su vez, es adoptada en relación con la comunidad y la cultura LE, cuando los objetivos son de inmersión en la comunidad LE, o cuando se intenta un acercamiento que puede llegar a la asimilación, al que, en principio, es una cultura ajena a través de la interacción social con los miembros del grupo LE o a través de un acercamiento y consumo de sus productos culturales. La consolidación de una orientación integrativa lleva a un aumento motivacional, que es posible medir en tres componentes esenciales: a) el deseo de aprender la lengua, b) la intensidad motivacional en términos de esfuerzo cognitivo y comportamental para realizar ese fin y c) el desarrollo de actitudes positivas al aprendizaje de la lengua (Gardner, 1985).

En su conjunto, la teoría gardneriana es estudiada en función de cinco principios (Gardner, 1988):

1. Principio de la orientación integrativa. El motivo integrativo se asocia positivamente con los niveles de adquisición de la LE. El motivo queda definido por las actitudes del individuo en relación con el grupo de la lengua meta, el interés en las lenguas extranjeras y su disposición en relación con la asimilación.

2. Principio de la creencia cultural. Las creencias culturales sobre la LE influyen en el desarrollo del motivo integrativo. Bajo el concepto creencia cultural están los juicios y prejuicios, comunes en el contexto en que vive el sujeto, referente al aprendizaje de la LE en cuestión.

3. Principio del aprendizaje activo. Los individuos motivados de forma integrativa poseen éxito en el aprendizaje porque son activos; la motivación se refrenda en comportamientos que facilitan la adquisición como, por ejemplo, en búsqueda de contacto o en el uso abundante y adecuado de estrategias sociales y comunicativas.

4. Principio de la causalidad. La motivación integrativa es la causa, no el efecto del aprendizaje. En situaciones de aprendizaje de lengua extranjera, la percepción de aprendizaje es un elemento claramente movilizador, mientras que la percepción de carencia de aprendizaje significativa inhibe la motivación (Lorenzo, 2001).

5. Principio del proceso doble. Aptitud y motivación son factores independientes en el aprendizaje de LE. Estudios como los realizados por Clement y Kruidener (1985) indican que la motivación y la aptitud demostraron ser características personales independientes con diferente impacto en diferentes niveles de competencia en LE. Afirman que los efectos de la motivación son más sensibles a los aspectos propios de la competencia discursiva y sociolingüística de la lengua, mientras que los efectos de la aptitud son más visibles en testes estandarizados, utilizados con mayor frecuencia en ambientes académicos y relacionados con aspectos de la competencia gramatical.

Después de casi medio siglo de trabajos sobre la motivación a partir de una perspectiva psicosocial, la contundencia de los resultados estadísticos de los estudios en el área de la teoría de las orientaciones da lugar a una inequívoca direccionalidad de influencias en lo que se refiere a la interacción de las diferencias individuales afectivas o dependientes de ellas, secuencia expresa en términos: *las actitudes ante la lengua son causas de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje* (Gardner et al., 1997).

Esta visión de la motivación sobre el aprendizaje propuso una perspectiva con un carácter social impuesto, relativamente inaplicable al estudio de idiomas como LE, con lo que se entiende que la discusión en término expresos no hace justicia a la forma en la cual los profesores de LE utilizaron el término motivación (Crookes y Schmidt, 1991). El desequilibrio en la formulación del concepto en cuestión, provocado por una excesiva carga de factores sociales dio lugar a lo que se denominó vuelta educacional en los estudios de la motivación en LE, iniciado a principios de noventa con el estudio

de Dörnyei (1990). Juntamente Crookes y Schmidt (1991), Dörnyei (1994), Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994) debilitaron la teoría gardneriana al hacer evidente sus limitaciones y al orientar el debate motivacional en el contexto de clase como entorno con capacidad reparadora de la motivación. Son dos las críticas fundamentales: 1. La teoría gardneriana nunca propuso modelos que pudieran reparar los déficits motivacionales, estando alejada de la problemática educativa y cuyo interés por la motivación parte de la constatación del fenómeno de desafecto muy generalizado entre los alumnos. 2. Destacó que las orientaciones de los alumnos en relación a la LE no son categorías puras, los aprendices revelan perfiles mixtos en el contexto de clase, siendo las orientaciones difusas. (A) A su vez, estudios como los de Julkunen (1989) o de Ely (1986) manifiestan que diferentes factores de clase se mostraban más indicadores de la motivación que las propias orientaciones.

Estas dos críticas abandonaron el terreno para la formulación de modelos alternativos que, partiendo de una teoría psicológica unificada de la motivación, consiguieron confeccionar marcos explicativos de las actitudes y conductas de los alumnos ante el aprendizaje de LE y, por consecuencia, de los niveles de adquisición, cualquier que sea el contexto de estudio. Los nuevos marcos conceptuales de la motivación de Crookes y Schmidt (1991), Williams y Burden (1997) y especialmente Dörnyei (1994) son intentos valiosos en este sentido.

Dörnyei (1994) distingue tres niveles claramente diferenciados que incorporan elementos con incidencia en el desarrollo motivacional: el nivel lingüístico, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje. El nivel lingüístico abarca de forma dialéctica la distinción integrativa/instrumental. El nivel del alumno abarca atributos del aprendiz en relación con su propio proceso de aprendizaje y su percepción de la necesidad de la lengua (ansiedad situacional y de uso de la lengua, autoconfianza, ideas preconcebidas sobre el aprendizaje de LE). Por último, se refiere al nivel de la situación de aprendizaje que abarca los componentes motivacionales del curso (tipo de syllabus utilizado, los materiales de enseñanza, el método utilizado, las actividades concretas de aprendizaje, los componentes motivacionales del profesor –estilo de enseñanza y papel que asume- y los componentes motivacionales del grupo). Todos esos elementos explicarán la motivación de forma que su estudio deja de ser un estudio diagnóstico para convertirse en un constructo modificable. Las alteraciones potenciales de la motivación serán, en parte, en función de todos aquellos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, de los responsables por definir las políticas lingüísticas por los creadores de los currículos oficiales, de los autores de materiales y, por supuesto, de los profesores, como elementos que intervienen en el proceso de modulación, al margen de otros factores socioeducacionales que están más allá de la propia acción educativa.

La motivación en LE en situaciones formales de aprendizaje

En el aprendizaje de lenguas en situaciones formales, los motivos sociales son influenciados por una realidad concreta – el aula-, que en ocasiones supone el único ambiente donde el alumno tiene contacto con la nueva lengua. Como resultado, el componente social de la motivación solamente muestra un aspecto de la modulación motivacional, un aspecto que incluso pierde peso ante otros factores influyentes que se originan en otras esferas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores pueden definirse según los focos de procedencia: factores propios del microsistema (el aula), el mesosistema (que reúne situaciones ajenas al aula: el hogar, la escuela), el exosistema, formado por las estructuras sociales que influyen el sistema ambiente inmediato (el nivel socioeconómico, el distrito escolar, entre otros) y finalmente el macrosistema (las instituciones políticas, educativas y económicas).

A pesar de recientemente la lingüística aplicada haber considerado los métodos de enseñanza como variables para determinar cualquier efecto en aula que presente cualquier relación con la adquisición de la LE, no es en vano establecer contrastes relativos a la motivación entre distintas alternativas metodológicas, entendidas esencialmente como diferentes concepciones de lo que es la lengua y como ocurre su aprendizaje.

Kuhlemeier et al. (1996), en un estudio, recomiendan los principios comunicativos como opción metodológica más apropiada y defienden la relación entre el método comunicativo y las altas cuotas de motivación ante los bajos niveles alcanzados en los grupos de control sometidos a una enseñanza audiolingual. Los resultados destacan que la adopción de un enfoque comunicativo supuso una mejora de las actitudes ante la lengua y la comunidad LE, al mismo tiempo que un aumento en los niveles de competencia de uso de la lengua escrita, gramática, conocimiento de vocabulario y comprensión oral. Claramente, los resultados exponen como regla general que, aparte de las diferencias individuales de los alumnos, en los sistemas educativos en los que socialmente son propuestas alternativas metodológicas existe una preferencia por un enfoque comunicativo, que genera actitudes más positivas, niveles de motivación más elevados y garantiza niveles de aprendizaje adecuados.

Definitivamente, desde la revolución comunicativa en la metodología de enseñanza de lenguas, la relación entre el método comunicativo y el desarrollo de la motivación se convirtió en una evidencia. Todos los principios que sostenían ese enfoque metodológico favorecían el aumento de la motivación, sea a través de la descripción de nuevos niveles de competencias lingüísticas con la competencia pragmática y la sociocultural, que superan la visión de la lengua como un mero

código, o bien por la nueva reestructuración de la lengua a través de nociones y funciones por la incorporación de elementos discursivos, como la negociación del significado, por la contextualización de los mensajes en los episodios comunicativos, por la preocupación, por la relevancia temática de los contenidos no lingüísticos o por la tendencia a poner la atención en el contenido de la lengua en vez de los aspectos formales. Todas estas características fueron incorporadas en las sucesivas formas que los métodos comunicativos tomaron a lo largo de los últimos años, y con ellas fue posible fundamentar el principio de que todo acto de comunicación en aula de LE es un acto de aprendizaje. A partir de ahí, la comunicación y la motivación se tornaron un solo, con afirmaciones como que “la comunicación en aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje” (Littlewood, 1984:31).

A partir de una perspectiva más amplia, los resultados de la investigación empírica apoyaron la conexión comunicación-motivación y argumentaron consistentemente que los diseños curriculares de programas de enseñanza basados en syllabus analíticos, en los cuales no se sigue una secuencia de estructuras que marque la dinámica de aula tienen un mayor impacto motivacional. La aplicación de los cursos con syllabus analítico para la enseñanza del español como LE constatan a través de estudios descriptivos un incremento motivacional, sea bajo la modalidad del aprendizaje por tareas, de la enseñanza de la lengua basada en contenido o de diferentes formas de programas de inmersión. Las razones se encuentran en que tales modelos reproducen en mayor o menor grado las condiciones de aprendizaje en ambientes naturales o, en el caso de la enseñanza por contenidos, la total integración de contenidos lingüísticos y académicos de otras disciplinas científicas o humanísticas, lo que dota la dinámica del aula de una autenticidad en el uso de la LE, que causa un enorme afecto motivacional.

Considerar que el aumento y el mantenimiento de la motivación dependen de la selección de un determinado método es insuficiente. El desarrollo de la motivación tendrá como principales factores los del aula. De esa manera, pueden identificarse estrategias que el profesor tiene como opción para incorporar en su trabajo docente de forma ordenada y sistemática. Los estudios como Dörnyei y Csizer (1998), Arnold (1999), Lorenzo (2001) y fundamentalmente Dörnyei (2001) intentaron realizar un ejercicio de identificación y categorización de aquellos factores que, con carácter general, resultan en elementos constantes del aumento motivacional. Entre los muchos recursos y tácticas que incluyen los estudios arriba citados, se destacan los siguientes, expresados en términos de macroestrategias:

- Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor. Si la lengua es vista como una construcción social, superando una visión excesivamente rígida de la misma como un conjunto de esquemas estructurales, el profesor tendrá que crear redes de interacción en aula, en las cuales el vehículo sea la LE. Dentro de esa estructura, la figura del profesor es predominante, tanto que es la representación de la cultura LE y, por definición, el hablante competente. No es raro, por lo tanto, que las orientaciones y las actitudes que los alumnos asumen se modelen en gran parte en función de las que el profesor asume como suyas (interés en la cultura LE, dominio y uso de la LE con un alto grado de conocimiento, consumo de los productos culturales de la LE, entre otros). En ese sentido, la imagen que el profesor proyecta de sí mismo como agente facilita y apoya el proceso de aprendizaje resulta en un factor para el mantenimiento de la motivación. Por su vez, el profesor de idiomas debe explicar la verdadera dimensión del aprendizaje de una LE a través de la identificación de objetivos generales significativos, cuyo motivo central es hacer que los alumnos vean que están accediendo a través del aprendizaje de idiomas a canales alternativos de organización social y a nuevas formas culturales de las que se apoderan por el hecho de conocer la lengua.

- Crear una atmósfera relajada en aula. Desde la enseñanza humanista se manifestó la existencia de un filtro afectivo que puede impedir la adquisición de LE. La propia naturaleza del aprendizaje juntó el concepto de error y esta tendencia puede colisionar en ambientes formales con el desarrollo de estructuras competitivas entre los participantes que conciben el error como prueba de incompetencia, uno de los mitos lingüísticos más fuertemente arraigados en la profesión docente. Una atmósfera relajada, que permita la propia tensión que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de LE y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación.

- Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos. Uno de los factores más lesivos de la motivación en aula de idiomas es la percepción de dificultad extrema; siendo una adecuada definición, graduación e implementación ordenada de las tareas esencial. Cualquier actividad en la clase de LE es potencialmente un ejercicio en el que puede ocurrir una ruptura comunicativa por falta de recursos expresivos de los alumnos en LE o porque el input no se encuentra suficientemente cerca a sus niveles de conocimiento. Las situaciones comunicativas deben presentarse de forma conveniente a través de tareas facilitadoras que proporcionan el material lingüístico suficiente en términos de

recursos léxicos, funcionales y nocionales, necesarios para la realización de la tarea (Willis, 1996). La inclusión de tareas facilitadoras, que posibiliten aumentar el período de planificación del discurso y las intervenciones de los alumnos, es fundamental para potenciar sus recursos expresivos. En estas condiciones, su producción ganará en complejidad sintáctica, en densidad léxica, en fluidez y en corrección lingüística. De esa forma, las actividades que en principio podían estar relacionadas al fracaso resultan factibles al tiempo que potencian los recursos expresivos de los alumnos, su satisfacción y su motivación.

- Hacer las clases interesantes. Por más que parezca un objetivo difuso, la pedagogía de idiomas identificó variables que pueden aumentar el grado de interés con cierta objetividad. Factores como la relevancia temática de los contenidos o el conocimiento previo de los contenidos temáticos que vertebran los syllabus demostraron ser herramientas apropiadas para aumentar el interés. La teoría cognitiva de los esquemas fue reiteradamente utilizada para explicar que, al existir un conocimiento previo de las situaciones o de los contenidos, las estructuras lingüísticas resultan más permeables al servir de apoyo semántico y contextual para la reconstrucción de los mensajes. El conocimiento previo de los componentes temáticos de los syllabus ofrecerá claves para la interpretación o reconstrucción de los mensajes, hasta producir una tensión entre lo que los alumnos conocen o no conocen que idealmente potenciará las operaciones cognitivas responsables por la adquisición y uso de LE. Efectivamente, tanto en las destrezas escritas como orales, se constató que cuando las tareas de aprendizaje giran alrededor a temas suficientemente conocidos por el alumno, se crea una nueva dimensión en el uso de la lengua caracterizada por el inicio de los mecanismos cognitivos. Básicamente estas condiciones favorecen la activación del proceso de producción lingüística que generan o consolidan el conocimiento existente.

- Promover la autonomía en el aprendizaje. A efectos de incidencia motivacional, los estilos de aprendizaje harán que las diferentes circunstancias de aula sean valoradas en mayor o menor medida por los alumnos en función de la adecuación de la enseñanza a sus modos de adquisición de la lengua, a sus habilidades preferidas o a que se acerquen a las actividades que más valoran. Los alumnos con un estilo de aprendizaje analítico, al presentar poca tolerancia a la ambigüedad, conferirán un alto valor a la corrección lingüística y preferirán que la enseñanza se centre en padrones y rutinas fijas. Aunque la selección de una metodología claramente definida por parte del profesor esté más cerca a ciertos estilos de aprendizaje, es conveniente presentar un cierto grado de flexibilidad a

la hora de demandar de los alumnos papeles que puedan entrar en conflicto con sus preferencias de aprendizaje, que puedan atentar contra su propia imagen o que entren en conflicto con ciertas tradiciones educativas.

- Familiarizar los alumnos con la cultura de LE. La presentación de los elementos culturales proporciona un alto grado de autenticidad y muestra la verdadera dimensión del aprendizaje de la lengua. Cualquier vehículo de acercamiento a la realidad cultural de la LE como, por ejemplo, el uso de materiales auténticos, suele tener un impacto motivacional significativo. La tarea del profesor en servir de puente y hacer accesible la cultura en ambientes formales es esencial para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en ambientes naturales. En ese sentido, los alumnos pueden y suelen establecer comparaciones entre las lenguas en términos de prestigio o satisfacción de las comunidades que la utilizan, siendo que insertar en el componente cultural, rico de la lengua meta, ayuda a elevar el concepto de la LE en aquellos alumnos que inesperadamente pueden desarrollar prejuicios ante la LE que lesionen sus actitudes y, por consecuencia, su motivación.

El estudio de la motivación suele resultar un concepto indiscutible por su indefinición. De esa manera, es para todos aquellos que, de una forma u otra, participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesor supone en ocasiones una disculpa para explicar el bajo rendimiento de los alumnos que no se encuentran naturalmente motivados; por eso, puede convertirse en una demanda abusiva al requerir estrategias motivadoras que puedan llegar a desnaturalizar la función docente. En contextos de aprendizaje de LE en relación con las comunidades con L1 minoritaria, la motivación puede resultar en una justificativa tan aparentemente razonable como oportunista, que justifique la exclusión social de los grupos minoritarios y favorezca las visiones etnocéntricas de las comunidades con lenguas dominantes.

El reciente carácter de la lingüística aplicada como disciplina hizo que todos los temas que abarca se encuentren en fase de profundización; no obstante, el de la motivación, al relacionarse directamente con el rendimiento y éste con la eficacia de la enseñanza y los niveles de aprendizaje, está llamado a ocupar un puesto prioritario como perspectiva de la investigación.

Creatividad

En sentido amplio crear puede ser entendido como sacar, construir algo de “la nada”, o producir, inventar, componer una forma elaborándola con elementos preexistentes.

Los estudios sobre la creatividad se desarrollaron en América en los años sesenta paralelamente a las críticas sobre los testes de inteligencia. Los psicólogos y los pedagogos observan que los testes de inteligencia sólo miden la capacidad de superar dificultades de orden lógico, mientras que el aspecto productivo de la inteligencia queda olvidado. Estos estudios revelan la presencia de dos tipos de pensamiento: el *convergente*, que permite la solución de los problemas reconduciéndolos a modelos conocidos, en cuyo ámbito se encuentra la respuesta justa; y el *divergente*, que inventa y repasa los propios conocimientos utilizando puntos de vista nuevos.

Una vez hecha la distinción entre inteligencia o pensamiento convergente, y creatividad o pensamiento divergente, se buscaron las características de los individuos inteligentes y de los creativos. Los individuos creativos son ricos en curiosidad, aman el riesgo y la aventura, toleran los sistemas abiertos y por lo tanto la ambigüedad, tienen muchos intereses, son elásticos y carentes de cualquier rigidez, rechazan cualquier situación predeterminada y se caracterizan por una gran capacidad de introspección y autovaloración.

Las investigaciones sobre la naturaleza del pensamiento divergente están en plena marcha. Cada autor incorpora al cuadro general de estudios, análisis y conceptos que pueden ser nuevas visiones de la esencia de la función creativa. De este panorama se desprende, en definitiva, que es difícil conformar un prototipo claro de un individuo que podamos definir como creador. No obstante, analizando y sintetizando, se pueden encontrar algunas características comunes en las personas consideradas creativas.

Transcribimos a continuación un estudio realizado por el prof. Viktor Lowenfeld en la Universidad del Estado de Pennsylvania en la que se determinan, en forma acertada, ocho características reconocibles en la persona creativa (Elola, 1989):

1. Sensibilidad: el individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño e inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja
2. Fluidez: se refiere a la capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se está desarrollando, de utilizar cada paso terminado como una nueva posición desde la cual evaluar el problema para seguir adelante.
3. Flexibilidad: la gente que tiene gran capacidad creadora se adapta rápidamente a

las situaciones nuevas y a los cambios. En una situación de solución de problemas, la persona creadora suele sacar ventaja de obstáculos impuestos.

4. Originalidad: ésta se explica a sí misma. Para medirla se tuvieron en cuenta las respuestas no comunes a las situaciones problemáticas, y el número y diversidad de soluciones aportadas.

5. Capacidad de redefinición: la gente creativa tiene una capacidad poco común para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, para trasponer las funciones de los objetos y utilizarlos de maneras nuevas. Aquí no es siempre la inventiva el factor dominante, sino más bien el uso imaginativo de cosas o ideas viejas para nuevos propósitos.

6. Capacidad de abstracción: se podría denominar capacidad de análisis. Supone la capacidad de analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre esos componentes, es decir, extraer detalles del “todo”.

7. Capacidad de síntesis: esto es lo opuesto a la capacidad de analizar. Significa la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un “todo” creativo.

8. Coherencia de organización: la capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de tal modo (tal) que nada sea superfluo. En otras palabras obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar.

Mucho se ha analizado e investigado sobre la relación entre cociente de inteligencia y creatividad. Psicólogos y educadores han hecho numerosos estudios para detectar, a través de testes en algunos casos, empíricamente en otros, qué paralelismo se puede establecer entre las capacidades cognoscitivas y las creativas. La conclusión de esos estudios es que no depende de la inteligencia un mayor o menor índice de creatividad y viceversa. La creación se puede considerar como una calidad cognoscitiva de tipo diferente que la inteligencia general, en la medida en que, en los datos obtenidos en las pruebas, los índices de creatividad resultan independientes de los índices de inteligencia.

La creatividad designa las operaciones intelectuales de producción de contenidos centrados en la construcción y resolución de problemas con soluciones múltiples y no convencionales, de modificación de puntos de vista y de transformación y combinación de lo estático; la creatividad se basa en la interacción de dos matrices de pensamiento independientes y en la conexión de referencias normalmente inconexas.

Siendo así, la creatividad es un elemento imprescindible, no sólo en la enseñanza de lengua extranjera, sino en todo proceso educativo auténtico, hecho que va cobrando reconocimiento día a día. En la clase de lengua extranjera, la creatividad es vista como la habilidad básica que todo individuo posee, en la medida que surge de mecanismos biológicos fundamentales, de representar de una manera distinta la realidad percibida y de expresarla, siempre y cuando consiga liberarse del miedo a comunicarse u otras limitaciones psicológicas. Un acto creativo presenta como mínimo estos componentes y características (Ribé, 1997):

- el procesamiento de datos extraídos de la experiencia a fin de elaborar un modelo;
- la singularidad del proceso, ya que implica “procesos de resonancia” individuales –la incorporación de estímulos y evocaciones personales-;
- la percepción de novedad o al menos la poca frecuencia estadística de este modelo;
- un cierto grado de elaboración sistemática de esta estructura más allá de la percepción inicial –“mapping”-;
- la coparticipación en la generación de la estructura, su codificación lingüística y su transmisión a los demás;
- el elemento inicial que desencadena el proceso –una sensibilidad, a veces espontánea a veces inducida por factores externos, hacia un problema, laguna o deficiencia y hacia las cualidades combinatorias de los datos percibidos-.

La creatividad ha sido propuesta como fundamento de algunos enfoques y métodos de enseñanza de L2. Entre los más conocidos tenemos el *problem solving model*, bajo el cual se clasifican gran cantidad de tareas creativas monoepisódicas. En el aula estas metodologías aparecen en distintos campos. Por ejemplo, en el terreno de la psicología general, podemos encontrar ya antecedentes de las tendencias actuales en los *personal constructs* (realidades alternativas) del *creativity cycle* (ciclo de la creatividad) de Kelly (en Ribé, 1997) y en nuestro contexto cultural, libros de educación desde la fantasía creativa, como los de Rodari, han influenciado diversas prácticas de enseñanza de primera lengua y, desde ella, han inspirado aulas de lengua extranjera.

Ribé (1997) desarrolla la metáfora de la creación de espacios y propone un espacio específico para la creatividad. Sugiere la posibilidad de transformar la clase en un experimento creativo guiado y asistido. En él, el profesor crea, entre otros, espacios para la motivación, asunción de riesgos, ritmos personales, reconocimiento y retroinformación.

Llevar la creatividad al grado máximo de implicación personal, la generación de mapas e imágenes mentales nuevas, empujará al individuo al límite de sus habilidades. Los cambios de personalidad que siguen a este hecho son un resultado de las experiencias gratificantes de realización personal y de reconocimiento público.

La creatividad en la expresión escrita en L2

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

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

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

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

En actividades de expresión escrita los problemas de motivación y de necesidad comunicativa aparecen unidos a los mecanismos que despiertan la imaginación.

El juego, por ejemplo, es un recurso metodológico valioso que define la noción de ficción, lo cual permite que el alumno se sienta más motivado para abordar la tarea de escritura y de creación. La imaginación permite que nos acerquemos a los obstáculos del alumno para “inventar” un texto. La distancia que introduce lo

lúdico puede desbloquear la imaginación proporcionando un terreno seguro para la creatividad del alumno en el trabajo de la expresión escrita.

A los alumnos se les puede estimular a escribir textos creativos presentando un formato, proponiendo un comienzo y exponiendo una situación absurda.

Un buen estímulo a la escritura creativa es el de proponer a los alumnos formatos inusuales, la entrevista, la poesía y el decálogo, por ejemplo.

Las entrevistas dan más espacio al juego y a la invención; todo personaje famoso por el cual los alumnos tengan algún sentimiento, sea de simpatía, antipatía o interés, puede ser utilizado para este tipo de escritos. Los alumnos tienen la posibilidad de mezclar las informaciones que tienen a su disposición con invenciones verosímiles o paradójicas. También se les puede proponer algunos temas de reflexión sobre el mundo y sobre la vida pidiéndoles que escriban una poesía. Por ejemplo, “Las cuatro edades del hombre”. Escribir cuatro estrofas en forma de poesía libre, una para cada edad, utilizando sobre todo imágenes.

Los textos literarios pueden ser utilizados de varias maneras como estímulo para la escritura creativa: pueden ser utilizados como un material sobre el que se harían variaciones, personalizaciones o actualizaciones sólo en algunos aspectos, o pueden constituirse en un punto de referencia del cual partir para escribir un texto completamente autónomo.

La motivación y el estímulo de la creatividad son dos ingredientes básicos para el desarrollo de la expresión escrita. Debemos proporcionar al alumno elementos y propuestas de trabajo que le permitan crear su propia lengua, aunque después deba volver a ella para corregirla. La *necesidad* de aprender a escribir puede ser un motivo que predisponga positivamente a los alumnos; *placer* en la realización y *satisfacción* por comprobar los progresos.

La enseñanza de la Expresión Escrita

Para diseñar la enseñanza de la expresión escrita, debemos plantearnos la selección general de objetivos, contenidos y actividades a lo largo del curso; la forma de planificar las tareas de escritura en clase y la organización de la corrección de los escritos.

A partir del diagnóstico de las necesidades del alumnado, así como de los conocimientos y de las destrezas previas que aporta, el docente debe tomar decisiones sobre el uso que se va a dar a la expresión escrita a lo largo del curso, en clase y fuera de ella. Aparte de que tenga más o menos presencia según el perfil del alumnado, se puede distinguir tres formas complementarias de tratar la escritura: 1. como objetivo de aprendizaje; 2. como instrumento de aprendizaje; 3. como instrumento de aprendizaje de otros contenidos.

1. Aprender a escribir géneros textuales de la comunidad meta. Es la forma más corriente de utilizar la expresión escrita en clase. A partir del diagnóstico inicial de necesidades del alumnado, se elige el conjunto de los géneros textuales comunicativos (carta, nota, correo electrónico, instancia, etc.) que se trabajarán a lo largo del curso, paralelamente al aprendizaje de las destrezas orales y de la gramática. Los libros de texto suelen relacionar los géneros más comunes con diferentes funciones comunicativas, de modo que cada unidad didáctica o lección, organizada alrededor de una función comunicativa o acto de habla, incluye la práctica de algún género textual. Las actividades para aprender cada género incluyen la lectura, el análisis y la producción y corrección escritas. En cursos específicos (español de los negocios, comercial, turismo), la selección de géneros de la disciplina es más específica y cobra más relevancia, puesto que el uso lingüístico (terminología, fraseología, etc.) depende estrechamente del discurso.

2. Escribir para incrementar el conocimiento del español. Con alumnado alfabetizado y usuario de la escritura como instrumento de reflexión, resulta interesante incorporar a la clase tareas de escritura que faciliten el aprendizaje de la gramática (ejercicios de manipulación y transformación oracional, reformulación de fragmentos, etc.) y el léxico (ejercicios de sinonimia, rellenar huecos, emparejar elementos de dos columnas, etc.) en la línea de este ejemplo de la microrredacción. También son interesantes las tareas de escritura extensiva, dentro o fuera de la clase, en las que el alumnado escribe de manera continuada y dilatada en el tiempo para incrementar el contacto con el idioma meta, para automatizar los procesos de producción y para consolidar usos lingüísticos; nos referimos a los diarios de clase (diarios de aprendizaje), comentarios de lecturas, etc. Estas tareas requieren un cierto nivel de dominio del idioma y motivación inicial del alumnado, aunque también se pueden animar y dinamizar en clase con tareas de apoyo de lectura y comentario entre aprendices.

3. Escribir para aprender otros contenidos (culturales, disciplinarios, etc.). En estudios universitarios, cursos de cultura española, cursos específicos (negocios, turismo, etc.) y formación disciplinaria, es posible incluir tareas de escritura cuyo objetivo fundamental sea el aprendizaje de contenidos específicos del programa: redacción de argumentaciones, noticias de divulgación, comentarios de estadísticas, etc. En estas tareas, el aprendizaje del E/LE y de la destreza de escribir constituyen un objetivo secundario aunque también relevante.

Estos tres tipos de tareas se complementan a lo largo del curso según el perfil del alumnado y el curriculum del curso.

A continuación, presentamos un modelo de tarea de producción escrita para aprender un determinado género discursivo (Cassany, 1999). Aparte del planteamiento inicial de la tarea y de su evaluación final, el modelo consta de dos partes, una de lectura y análisis de modelos (1-3) y otra de composición (4-8):

Lectura de modelos:

Objetivo	Actividades posibles	Comentarios	Ejemplo
Planteamiento	El docente presenta el objetivo de la tarea y sus dos partes de lectura y composición.	El género forma parte del programa y es una necesidad del aprendiz.	Tarea: escribir correos electrónicos a agencias latinoamericanas para pedir datos.
1. Pre-lectura	Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán, elegir entre varios dibujos o fotos las que pertenecen al texto, etc...	Son tareas muy breves para activar conocimientos previos y construir motivos para leer.	Leer 5 correos electrónicos de personas que quieren ir a América. ¿Adónde irán?, ¿Qué buscan?, ¿qué piden en sus cartas?
2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto, buscar las ideas principales, identificar el tema de cada párrafo	Se pone énfasis en el contenido y la comunicación; se hacen relecturas varias.	Leer los correos electrónicos: ¿Qué sabes de estas personas?, ¿Cómo te las imaginas?
3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, comparar textos con registros diferentes, identificar las formas verbales, una estructura sintáctica, el léxico de un campo, etc.	Énfasis en la forma; permite comprender la estructura del modelo y aprender los recursos lingüísticos utilizados.	Subrayar los verbos usados para pedir datos (me gustaría, le agradezco, espero que me pueda...), identificar tiempos verbales y la fraseología.

Composición del escrito:

4. Planificación	Analizar al lector, torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema, hablar con un co-lector.	Número variable de tareas de análisis del contexto, formulación de propósito, generación de ideas, etc.	Elegir un lugar de América para visitar y elaborar una lista de todo lo que necesitas saber. Buscar agencias en Internet.
5. Textualización	Escribir un primer borrador, completar un texto fragmentado, escribir a partir de un guión.	Grado variable de apertura de la tarea, con apoyos (modelo, pautas, extensión variable).	Escribir el correo electrónico, a partir de tus ideas y utilizando expresiones de los modelos.
6. Revisión	Autoevaluar el borrador con una guía; coevaluarlo con un compañero, usar reglas de gramática, señalar 3 puntos mejorables y 3 puntos positivos del texto, consultar el diccionario.	Énfasis en la adquisición de recursos (criterios, gramática) para mejorar el borrador y en la lectura de los escritos de los compañeros.	Responder al cuestionario de autoevaluación; intercambiar texto y cuestionario con un compañero; leer su texto y verificar sus respuestas.
7. Retextualización	Escribir un segundo borrador, corregir errores, mejorar el texto.	Énfasis en la mejora del texto y en la evaluación formativa.	Mejorar tu texto con las ideas de tus compañeros. Pasarlo en limpio.
8. Evaluación final	Revisión a cargo del docente o de otro aprendiz, inclusión del texto en el portafolio, etc.	Énfasis en la evaluación sumativa.	Enviar tu texto a la agencia y esperar respuesta. Incluir una copia en tu portafolio.

Evaluación	Cuestionarios para determinar lo aprendido, las dudas, las mejores tareas, etc.	Énfasis en la formación del aprendiz: incremento del autoconocimiento, responsabilidad, autonomía, etc.	Responder: ¿Qué aprendiste en este proyecto?, ¿Qué te falta aprender?, ¿Qué tarea te gustó más? Compara tu respuesta con la de otros compañeros.
------------	---	---	--

El tiempo de las distintas actividades, los materiales usados y las interacciones entre aprendices y aprendiz y docente varían según las circunstancias, si bien la mayor parte de las tareas son cooperativas, para realizar con uno o varios compañeros (excepto 5 y 6). Aunque se trabaje por parejas o grupos, cada aprendiz debe tener copia del texto que se elabora o de los resultados del trabajo. En los apartados 4 y 6, se pueden variar las técnicas empleadas en cada secuencia. Puesto que la tarea

se realiza en clase, el docente tutoriza los grupos y las parejas mientras trabajan. En caso de falta de tiempo, los pasos 5 y 7 pueden ser terminados por los autores de forma individual fuera del aula, pero es relevante retomar la tarea en la clase siguiente. Las producciones del alumnado pueden recibir una corrección final del docente o pueden archivarse en el portafolio de cada aprendiz.

Las diferentes técnicas de la enseñanza de la expresión escrita

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

En cuanto a las técnicas específicas, podemos recurrir a los talleres de escritura creativa, así como al desarrollo de otras destrezas. Algunas propuestas de técnicas de escritura pueden resultar para nosotros, profesores de lengua extranjera, una herramienta muy interesante de trabajo para el diseño de actividades de expresión escrita. Por ejemplo, resultan especialmente interesantes los ejercicios para construir un debate a partir de la respuesta a preguntas absurdas -¿Para qué sirven los dragones amaestrados? ¿Con qué se cortan los átomos?-, escribir historias sin usar algunas palabras determinadas o tachar ciertas palabras de un texto periodístico de tal forma que se cree una noticia nueva. Quizá más divertido todavía supone dejar que los alumnos salgan a dar un paseo por la escuela y recojan frases sueltas de las distintas conversaciones que puedan escuchar accidentalmente. Con ellas habrá que construir una historia.

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

Técnicas de generación de textos significa toda formulación que induce a la actividad de escritura. Entre muchas técnicas cuya finalidad es potenciar la expresión y la creatividad del alumno, hemos elegido algunas que nos pueden ayudar a diseñar o reformular actividades de escritura y cuyo desarrollo se detallará en el apartado siguiente:

1. Árboles de relatos: generación colectiva centrada en las decisiones de un grupo de alumnos sobre un tema a ser elegido a partir de un esquema narrativo de elección múltiple, en el que los personajes pueden combinarse y pueden seguir líneas de actuación diferentes. Por ejemplo, las lecturas juveniles del tipo “Tú eres tu propio héroe”. Al abstraer lo más posible una trama, llegamos a un esquema narrativo que potencia la invención de historias. Dentro de la tipología del cuento infantil podemos realizar un taller de cuentos en clase, este tipo de actividad demuestra que los ejercicios de creatividad pueden ser muy rigurosos.
2. Los binomios imaginativos: consiste en la generación de un texto a partir de dos palabras lo más alejadas posible, elegidas aleatoriamente; en una segunda fase se unen las dos palabras mediante todas las combinaciones posibles y se utilizan para producir un texto. Es una técnica muy utilizada por G. Rodari (1993).
3. Las hipótesis imaginativas: consisten en llevar lo más lejos posible una hipótesis imaginaria reuniendo un sujeto y un predicado de manera aleatoria. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si un hombre se despertara convertido en insecto?
4. Las transformaciones o combinaciones de palabras: o proverbios y expresiones que hay que introducir en textos o que sirven para generarlos. Consiste en utilizar obligatoriamente una combinación de palabras. Por ejemplo, escribir definiciones de palabras inventadas por combinación para un nuevo diccionario: de “limpiabotas”, “parachoques”, “sacacorchos”, “matarratas”, “rascacielos”, etc. obtenemos “rascachochos”, “limpiacielos”, “pararratas”, “sacabotas”, etc...
5. Las animaciones de metáforas y comparaciones: consiste en tomar al pie de la letra expresiones que sólo se emplean en sentido figurado para dar continuidad a un relato. Las expresiones figuradas aparecen en textos “serios”, en los que el alumno interviene de manera lúdica para darle una orientación narrativa diferente.
6. La transformación de textos: a través de modificaciones o inversiones que consisten en transformar de manera radical elementos de textos conocidos podemos manipular tipos de textos conocidos para introducir la idea divergente. Es una técnica útil para trabajar con estereotipos y tópicos. Por ejemplo, cómo sería el cuento de Caperucita si el lobo fuera vegetariano.

7. Ensalada de cuentos: consiste en combinar personajes de relatos diferentes, el rol de cada uno se desvirtualiza, las posibilidades combinatorias se multiplican y el alumno puede explotar otros aspectos virtuales del personaje; es una técnica utilizada como recurso literario.
8. Expansión de textos: consiste en completar los textos, bien escribiendo el principio de la historia o el final, o que expliciten lo no-dicho.
9. Desviación: se trata de un ejercicio de reconstrucción lúdica y creativa aplicable a todo tipo de texto. En este tipo de actividades podemos aplicar una tipología textual a un contenido completamente diferente al habitual. Por ejemplo, describir las “Instrucciones para llorar” o “Instrucciones para subir una escalera” como lo hace Cortázar en *Historias de cronopios y de famas*. La creatividad surge al asociar una forma con un contenido aleatorio. De esta manera podemos proponer a los alumnos, por ejemplo, la creación de una página de un periódico donde se anuncia “Se necesita abuela. Requisitos:....”. En verdad, la desviación se refiere a los efectos expresivos sorprendidos que se derivan del choque entre los conceptos de super y macroestructura.
10. Poemas: reescribir un poema a partir de un almacén de versos entremezclados o de palabras que pueden asociarse a partir del significado o del significante.

En todos estos casos los inductores al relato actúan como potenciadores de la imaginación.

No queremos cerrar este apartado sin volver otra vez no sólo a la actividad motivadora, sino también a la creativa, ya que van muy unidas. En los métodos de español más recientes, por ejemplo, hay cierta tendencia a salir de los temas tradicionales, aunque la metodología sigue siendo la misma: se parte generalmente del texto escrito o de la experiencia comunicativa. Es verdad que los temas pretenden ser más abiertos; sin embargo, siguen apareciendo frases como “inventa una historia que sea humorística”, “usa tu imaginación”,... Ya hemos visto en el apartado de la Psicología de la escritura que recurrir a la imaginación resulta más complicado que una simple orden.

Sugerencias de actividades

Estas propuestas tienen como punto de partida que el alumno ha de ser siempre el protagonista de las actividades en clases, con sus juicios, sus producciones. El

docente ha de desempeñar el papel de tutor, de guía del proceso que logrará sus objetivos orientando al alumnado hacia las siguientes fases de nuestra propuesta:

Se sugieren a continuación diversas actividades para ayudar a los alumnos a desarrollar su expresión escrita de modo que la tarea que realicen sea creativa, motivadora y fácil. Varían desde la escritura muy controlada a la libre.

Al describir cada una de las actividades se hace referencia al nivel para el que parece más adecuado y el objetivo que se pretende cumplir.

También cabe resaltar que el profesor puede en el final de cada actividad preparar una ficha de lectura sobre el texto producido. De este modo, el texto escrito es la última fase de la motivación, porque los alumnos deben comprender mejor la riqueza y el proceso compositivo del texto y evaluar su propia producción. Esa ficha puede hacerse en casa y terminar con una pequeña redacción donde los alumnos deben manifestar su opinión sobre el texto creado en clase.

Consideraciones finales

Escribiendo el hombre se personaliza, se diferencia de los demás, aprende a interpretar, desvelar, analizar y valorar (tanto lo bueno como lo que no lo es) las capacidades, aptitudes anhelos y deseos.

La enseñanza de la expresión escrita en todos los niveles del aprendizaje es un caballo de batalla con el que todos los docentes tienen que enfrentarse. Quisimos abordar el problema de la adquisición de una “escritura creadora” no como un ejemplo pasivo e individualista, sino como un medio más de interrelación, eminentemente activo; compartir con ustedes propuestas que nos han resultado de gran utilidad en el aula; y también demostrar que, aunque la expresión escrita es una destreza ardua, es necesaria su práctica para adquirir un conocimiento global de la lengua.

Para aprender a escribir, también es imprescindible la creatividad, no solamente del alumno, sino también del profesor. Hay que descubrir la necesidad y el placer de la escritura. No se puede olvidar la fase imaginativa de la escritura dentro de una práctica docente que tiende a la transmisión exclusiva de moldes retóricos y conocimientos gramaticales. Es importante enseñar a pensar, a imaginar y a ordenar las ideas.

Siendo así, quisimos contribuir en el sentido de destruir algunos de los fantasmas que planean sobre la escritura.

En lo que se refiere al código escrito, el perjuicio más importante es el de la sobrevaloración de la gramática. Muchos escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente del código escrito.

En cuanto al proceso de composición, una de las supersticiones que todavía perdura es la idea de la “inspiración”. Sabemos que las ideas y las palabras de un texto proceden de nuestra memoria, que registra lo que escuchamos y leemos, o de los libros y materiales de consulta con que hemos trabajado. Durante la composición las reelaboramos utilizando procesos intelectuales como la generación de ideas, la organización, la planificación o la revisión. Mediante estos procesos podemos incluso crear ideas nuevas: desarrollar conceptos nuevos a partir de viejas ideas, refundir y ampliar informaciones, compararlas, etc. De esa forma, el autor es el único responsable de los textos que produce y no hace falta que espere ningún tipo de “inspiración” para encontrar las ideas o las palabras para escribir un texto.

Hay otras supersticiones que afectan al proceso de composición del texto. Algunos escritores creen que la redacción de un escrito es una operación tan simple y espontánea como hacer improvisadamente un discurso, cogen papel y lápiz y redactan una primera versión del escrito que será la definitiva y válida. Muchos de estos escritores creen que hacer borradores, corregir o revisar el texto son síntomas de inmadurez y sólo lo hacen los autores aficionados.

Pero la realidad es muy distinta. Los buenos escritores suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, hacen borradores, corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto. El proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos.

Escribir es una actividad compleja y lenta, requiere tiempo, dedicación y paciencia. En pocos años los estudios sobre la expresión escrita han avanzado muchísimo y buena parte de los avances se deben al cambio de perspectiva en la investigación. Antes poníamos énfasis en el producto, en el análisis minucioso

de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, en cambio, concebimos el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor.

Aunque sigue habiendo mucho que hablar sobre la expresión escrita y sus técnicas, creemos, sin embargo, que deben quedar claras algunas ideas:

- En las actividades de expresión escrita hay que tener en cuenta sus procesos propios;
- Una de las primeras tareas del profesor es romper la inhibición que todo alumno tiene al escribir, principalmente en L2, para eso siempre hacer una actividad para introducir el tema, una actividad de precalentamiento. También hay que hacerles perder el miedo a la corrección o nota final para que se sientan libres para expresarse;
- Nunca olvidar que debe partir de la experiencia personal del alumno, su conocimiento de la lengua, su vivencia, sus intereses. Por eso es recomendable dedicar la primera clase a dinámicas de presentación y de descubierta de intereses;
- Y, para terminar, la clase debe ser el punto de encuentro con la creación, las dudas gramaticales, los debates y las discusiones.

De esa manera, las actividades de expresión escrita pueden servir para desarrollar tanto las habilidades de comunicación (trabajos en grupos), de comprensión de lectura (a través de las fichas de lectura) y del aprendizaje de la gramática, además del desarrollo de los modelos de expresión escrita en sí mismos.

Referencias bibliográficas

ARNOLD, J. 1999. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000.

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

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

CLEMENT, R. y KRUIDENIER, B.G. 1985. “Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clement’s model”. *Journal of language and social psychology*, 4, 1:21-37.

CROOKES, G. y SCHMIDT, R.W. 1991. “Motivation: reopening the research agenda”. *Language learning*, 41:469-512.

CUETOS VEGA, F. 1991. *Psicología de la escritura*, Getafe, Escuela Española.

DÖRNYEI, Z. 1990. “Conceptualizing motivation in foreign language learning”. *Language learning*, 40,1:45-78.

DÖRNYEI, Z. 1994. “Motivation and motivating in the foreign language classroom”. *The modern language journal*, 78:273-284.

DÖRNYEI, Z. y CSIZER, K. 1998. “Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study”. *Language teaching research*, 2, 203-229.

DÖRNYEI, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

ELOLA, Hilda. 1989. *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*, Buenos Aires, Marymar Ediciones.

ELY, C.M. 1986. “Language learning motivation: a descriptive and causal analysis”. *The modern language journal*, 70, 1:28-35.

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

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

GARDNER, R.C. 1985. "The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations". *Language learning*, 35: 207-227.

GARDNER, R.C. 1988. "The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues". *Language learning*, 38: 101-126.

GARDNER, R.C. 1993. "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language learning*, 43, 2:157-194.

GARDNER, R.C., P. TREMBLAY y MASGORET, A. 1997. "Towards a full model of second language learning: an empirical investigation". *Modern language journal*, 81:344-362.

JOHNSON, K. 1981. *Communicative in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension*, Longman.

JULKUNEN, K. 1989. *Situation and task specific motivation in foreign language learning and teaching*. University of Joensuu. Publications in education. 6.

KUHLEMEIER, H. VAN DER BERGH, H. y MELSE, L. 1996. "Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education". *The modern language journal*, 80, 4:494-508.

LITTLEWOOD, W. 1984. *Foreign and second language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

LORENZO, F.J. 2001. "Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas". *Cultura y educación*, 13, 2:179-194.

LORENZO, F.J. 2001. "Incidencia de los factores afectivos en la elección de estrategias de aprendizaje y uso de L2". *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3:45-63.

OXFORD, R.L. 1994. "Where are we regarding language learning motivation?". *The modern language journal*, 78:512-514.

OXFORD, R. y SHEARING, J. 1994. "Language learning motivación: expanding the theoretical framework". *The modern language journal*, 78, 12-23.

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

RIBÉ, Ramón. 1997. *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RODARI, Gianni. 1993. *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser.

ROMERA CASTILLO, J. 1988. *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor.

SANZ PASTOR, Marta. 1999. "La escritura como destreza creativa". En *Carabela* nº. 46. Madrid, pp. 103-118.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow. Essex. Longman.

ACTIVIDADES DE ESCRITURA CREATIVA

ACTIVIDAD Nº. 1

ÁRBOLES DE RELATOS

Objetivo:

- Aprender las características del texto narrativo.
- Elaborar un texto narrativo a partir de unos elementos determinados.
- Trabajar las estrategias de cohesión y transferencia.

Actividades:

Lectura de un cuento infantil y análisis de sus características.

Definición de elementos (personajes, tiempo, espacio, etc.) para la producción de un texto narrativo.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que hablen un poco sobre los cuentos infantiles, qué les parecen los cuentos, si les gustan o no. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un cuento (por ejemplo, Caperucita Roja) y, a continuación, el análisis de sus elementos característicos, por ejemplo, quienes son los personajes, cuando y donde pasa la historia, quien es el narrador, etc.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los elementos característicos de una narración para que los alumnos, a seguir, puedan discutir y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben preparar su propio cuento.

Guión para la elaboración de un cuento:

1. Elige un lugar y descríbelo:

- una isla
- una ciudad
- una montaña

2. Elige una época del año:

- primavera
- verano
- otoño
- invierno

3. Elige un personaje y descríbelo (carácter, físico, actividad):

- una profesora
- un médico
- un ejecutivo
- una periodista

4. Conoce a alguien:

- una bruja
- un extraterrestre
- un hombre misterioso
- una hada

5. Quiere realizar un deseo:

- viajar
- trabajar
- casarse
- estudiar

6. Y entonces....

Hace mucho tiempo existía

ACTIVIDAD N°. 2

LAS FUNCIONES DE PROPP

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características del texto narrativo.
- Aprender las funciones propuestas por Propp.
- Elaborar un texto narrativo a partir de funciones determinadas.
- Trabajar las estrategias de cohesión y transferencia.

Actividades:

Lectura de un cuento infantil, análisis de sus características y funciones.

Definición de elementos (personajes, tiempo, espacio, etc.) y funciones para la producción de un texto narrativo.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que hablen un poco sobre los cuentos infantiles, qué les parecen los cuentos, si les gustan o no. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un cuento (por ejemplo, Caperucita Roja) y, a continuación, el análisis de sus elementos característicos, por ejemplo, quienes son los personajes, cuando y donde pasa la historia, quien es el narrador, etc. Luego, se puede presentar las funciones que, según Propp, suelen repetirse en los cuentos infantiles. Los alumnos pueden identificarlas en distintos cuentos.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los elementos característicos de una narración y con las funciones para que los alumnos, a seguir, puedan discutir y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben preparar su propio cuento. Pueden escoger una de las tablas que sugerimos para que se organicen mejor. El profesor también puede proponerles que elijan las que desean trabajar a partir del guión que preparó para presentárselas.

Tabla para la elaboración de un cuento:

	PLANTEAMIENTO	NUDO	DESENLACE
a	<ol style="list-style-type: none"> 1. un miembro de la familia se aleja de la casa 2. el agresor daña a uno de los miembros de la familia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. se divulga la noticia del daño 2. al héroe se le envía o se le deja partir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. el agresor es vencido 2. el héroe regresa 3. el agresor es castigado
b	<ol style="list-style-type: none"> 1. El protagonista recibe una prohibición 2. la transgrige 	<ol style="list-style-type: none"> 1. el héroe se va de la casa 2. el héroe es perseguido 3. se propone al héroe una tarea difícil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. la tarea es realizada 2. el héroe llega de incógnito a su casa 3. el héroe es reconocido
c	<ol style="list-style-type: none"> 1. el agresor intenta obtener informaciones mediante un interrogatorio 2. el agresor intenta engañar a su víctima 	<ol style="list-style-type: none"> 1. el héroe y su transgresor se enfrentan en un combate 2. el héroe recibe una marca 	<ol style="list-style-type: none"> 1. se repara el daño inicial 2. el héroe vence 3. el héroe se casa y asciende al trono

ACTIVIDAD N°. 3

LOS ROLES

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características del texto narrativo y las funciones.
- Aprender los roles o personajes propuestos por Propp.
- Elaborar un texto narrativo a partir de hechos determinados.
- Trabajar las estrategias de cohesión y transferencia.

Actividades:

Lectura de un cuento infantil, análisis de sus personajes o roles.

Repaso de los elementos (personajes, tiempo, espacio, etc.) y funciones para la producción de un texto narrativo.

Definición de los roles o personajes.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que hablen un poco sobre los cuentos infantiles, qué les parecen los cuentos, si les gustan o no. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un cuento (por ejemplo, Caperucita Roja) y, a continuación, el análisis de sus elementos característicos y las funciones.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los roles o personajes propuestos por Propp para que los alumnos, a seguir, puedan discutir y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben preparar su propio cuento a partir del guión que presentamos. El profesor también puede proponerles que elijan los que desean trabajar a partir del guión que preparó para presentárselos.

Guión para la elaboración de un cuento:

Según Propp hay siete roles o personajes en los cuentos. Te proponemos algunos para que escribas un cuento infantil, puedes agregar otros.

Tu héroe debe pasar por 3 portales mágicos, romper 3 hechizos, encontrar a 3 hermanos y resolver 3 misterios, para que tenga derecho a casarse con la princesa.

Los personajes son: el héroe, el rey, la princesa, el antagonista y el amigo del héroe.

ACTIVIDAD N.º 4

MONÓLOGO INTERIOR

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características del texto narrativo.
- Aprender y/repasar los tipos de narradores.
- Aprender las características de un monólogo interior.
- Elaborar un texto narrativo, un monólogo interior, a partir de sus características.

Actividades:

Repaso de las características de los textos narrativos.

Lectura de un monólogo interior.

Análisis de las características del monólogo interior: narrador, secuenciación, sintaxis, cohesión y coherencia.

Producción de un monólogo interior.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad proponiendo una lluvia de ideas con el objetivo de repasar las características de los textos narrativos.

A seguir, puede preguntarles si consideran que sus propios pensamientos puedan ser un texto narrativo. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un monólogo interior y el análisis de sus elementos, como narrador, secuenciación, sintaxis, cohesión y coherencia. Puede hacer el contrapunto con otros tipos de textos narrativos, para destacar sus características.

El profesor ya debe haber preparado un guión con las características para que los alumnos puedan discutir las y definir las.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben preparar su propio monólogo interior a partir del guión que presentamos. El profesor también puede proponerles que ellos elijan otras situaciones.

Guión para la elaboración de un monólogo interior:

En el monólogo interior encontramos las frases desordenadas que pueblan nuestra mente, frases sin sentido, cadena de pensamientos sin lógica, control o censura. Observa tus propios pensamientos por algunos minutos y verás que, aunque parezca un sinsentido, todo se encaja ... algunos pensamientos van y vuelven varias veces, saltas de uno a otro, no se respetan las normas de la lengua, imágenes se turnan con

partes de frases, pero al final, los entiendes perfectamente.

Escoge una de las situaciones que te sugerimos y escribe el monólogo interior de:

- a. una persona que conduce un coche por primera vez
- b. un alumno que copia en un examen
- c. una pareja que se besa por primera vez (el monólogo de la chica y del chico)
- d. un chico o chica que se lleva un sermón de sus padres
- e. una chica que se viste para ir a una fiesta
- f. un chico cuando ve a su equipo en un partido de fútbol

No te olvides de escribir en primera persona, no expliques el desorden, refléjalo; no seas coherente, salta de un pensamiento a otro y, finalmente, usa tu imaginación.

ACTIVIDAD N°. 5

EL CADAVER EXQUISITO

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características del texto narrativo.
- Aprender y/repasar los tipos de narradores.
- Elaborar un texto narrativo.

Actividades:

Repaso de las características de los textos narrativos.

Lectura de un texto narrativo.

Análisis de las características del texto narrativo.

Producción de un texto narrativo a partir de algunos datos ya obtenidos.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Como una primera actividad, el profesor debe proponer la lectura de algún texto narrativo para que el alumno se familiarice con la estructura, a continuación, los alumnos tienen que doblar una hoja en la cantidad de información que van a establecer. Por ejemplo: personaje principal, personaje secundario, tiempo, espacio, un evento, etc.

Cada alumno escribe en una tirita del papel doblado una información y pasa al siguiente, que escribirá la información siguiente, así hasta completar todas las tiritas. Al final, cada uno individualmente o en grupos tendrá que preparar un texto narrativo con las informaciones de la hoja.

ACTIVIDAD N°. 6

HISTORIAS ENTRECruzADAS

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de los textos narrativos, cuentos.
- Trabajar las estrategias de cohesión, coherencia y transferencia.
- Elaborar un texto narrativo a partir de dos historias con personajes, tiempo, espacio y argumentos determinadas.

Actividades:

Lectura de un cuento y análisis de sus características.

Definición de elementos (personajes, tiempo, espacio, narrador, etc.) para la producción de un texto narrativo.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que hablen un poco sobre cuentos, qué les parecen los cuentos, si les gustan o no. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un cuento y el análisis de sus elementos característicos: narrador, personajes, tiempo, espacio, etc.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los elementos característicos de una narración para que los alumnos puedan discutir y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en parejas o pequeños grupos, deben preparar su propio cuento a partir del guión que proponemos.

Guión para la elaboración de un cuento a partir de historias cruzadas:

Vamos a escribir una historia en parejas, a cuatro manos:

- a. cada uno de ustedes debe escribir el nombre de los personajes, lugar, época y un breve resumen del conflicto;
- b. intercambia la historia con la de tu pareja pero quédate con una copia;
- c. a partir de las que los dos han escrito, cada uno debe desarrollar la historia;
- d. puedes inventar nuevos personajes o más hechos, uno de los argumentos puede ser el principal y el otro uno secundario, o, si lo prefieres, los dos principales. Lo importante es que uses tu imaginación de forma que las historias se crucen o complementen, que una influya en la otra, que los personajes interactúen, puedan intercambiar sus papeles y espacios.

ACTIVIDAD N°. 7

CEREBRO CREADOR - GLOBOS EXPANSIVOS

Objetivo:

- Aprender las características de los textos argumentativos.
- Trabajar las estrategias de argumentación, exposición, secuenciación, cohesión y coherencia.
- Elaborar un texto argumentativo.

Actividades:

Lectura de un texto argumentativo sobre un tema polémico y actual.

Análisis de sus características.

Definición de sus elementos.

Producción de un texto argumentativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que comenten temas polémicos y actuales que les llaman la atención. A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura de un texto argumentativo y el análisis de sus elementos característicos.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los elementos característicos para que los alumnos puedan identificarlos en el texto propuesto, discutirlos y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben proponer, buscar datos y preparar su propio texto argumentativo a partir del guión que proponemos.

Guión para la elaboración de un texto argumentativo a partir de globos expansivos:

- a. Escoge un tema actual y polémico;
- b. en el centro de una hoja escribe, en el medio de un círculo, el tema;
- c. a partir de este círculo escribe palabras o comienzos de frases, cada una dentro de su círculo, relacionadas con el tema y únelas a la principal;
- d. cada una de estas nuevas palabras puede expandirse, no te preocupes con la cantidad de globos;
- e. elige lo que deseas usar;
- f. puedes buscar más informaciones ;

g. con todas las informaciones seleccionadas redacta el texto.

Te damos un ejemplo:

a. La clonación

b. en el centro de una hoja escribe, en el medio de un círculo, el tema: clonación

c. clonación: manipulación, cura, ética, experimentos, aspectos positivos, aspectos negativos, aspectos científicos, aspectos morales, aspectos religiosos, soy a favor, soy contra, inversión, científicos, etc.

d. cura: fines terapéuticos, embriones humanos, resultados hoy en día, etc.

e. al final tendrás un mapa visual y elegirás lo que deseas usar

f. si lo consideran necesario pueden buscar más informaciones, en sitios confiables

g. redacta el texto.

ACTIVIDAD N°. 8

LOS BINOMIOS IMAGINATIVOS

Objetivo:

- Elaborar un texto narrativo a partir de dos palabras lo más alejadas posible.
- Trabajar las estrategias de cohesión y transferencia.

Actividades:

Lectura de textos narrativos y análisis de sus características.

Lluvia de palabras.

Creación de combinación de palabras a partir de dos palabras diferentes elegidas aleatoriamente.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos, en grupos, la lectura de algunos textos narrativos para que puedan estudiar sus características. A continuación, se les pide que como una lluvia de ideas, escriban varias palabras y luego intenten juntar dos palabras a la vez lo más alejadas posible, elegidas aleatoriamente. En un segundo momento, deben unir las y utilizarlas para la producción de un texto. La producción del texto puede ser por parejas.

Ej.: patata y lápiz; tubería y nube; piedra y blanda; etc.

ACTIVIDAD N°. 9

BINOMIO FANTÁSTICO

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de los textos de la literatura fantástica.
- Trabajar las estrategias de cohesión, coherencia y transferencia.
- Trabajar con el diccionario, interpretar los distintos significados de una palabra.
- Repasar los usos de las preposiciones.
- Elaborar un texto narrativo a partir de palabras escogidas al azar y unidas por preposiciones.

Actividades:

Lectura de un texto fantástico y análisis de sus características.

Búsqueda de palabras en el diccionario.

Repaso de las preposiciones.

Creación de combinación de dos palabras escogidas aleatoriamente por medio de una preposición.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad preguntándoles a los alumnos si ya han leído o si conocen alguna historia en la que la realidad y la fantasía se enlazan, los hechos trascienden los límites, se trata de lo inexplicable. Historias en las que se pueden encontrar supersticiones, folklore, leyendas, magos, el zodiaco, la alquimia...

A partir de ahí el profesor puede trabajar las características de los textos fantásticos y proponerles la lectura de un cuento fantástico para que los alumnos puedan identificarlas, discutir las y definir las. Luego, los alumnos definen el tema con el que desean trabajar, buscan informaciones y, en grupos, redactan su propio cuento fantástico a partir del guión que proponemos.

Guión para la elaboración de un cuento fantástico:

Escoge, al azar, al menos 10 palabras en el diccionario, únelas con preposiciones e inventa su significado. Selecciona algunos temas (como por ejemplo: Atlántida o las profecías de Nostradamus) e investigalos. Básate en ellos y escribe una historia fantástica. Te damos algunos ejemplos:

PALABRAS				
Déspota	Cuaderno	Edil	Cierre	Valía
Castillo	Biblorato	Atentado	Cuenta	Curro

PREPOSICIONES				
A	ante	bajo	con	de
desde	durante	en	entre	excepto
hacia	hasta	mediante	para	por
salvo	según	sin	sobre	tras

Edil en Castillo	Biblorato a cuenta	Atentado según valía	Cuaderno de cierre	Déspota sin curro
------------------	--------------------	----------------------	--------------------	-------------------

ACTIVIDAD N°. 10

TRINOMIO FANTÁSTICO

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de los textos narrativos.
- Trabajar las estrategias de cohesión y coherencia.
- Trabajar con el diccionario.
- Elaborar un texto narrativo a partir de palabras escogidas al azar.

Actividades:

Lectura de un cuento y análisis de sus características.

Búsqueda de palabras en el diccionario.

Asociación de palabras escogidas aleatoriamente.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad proponiéndoles a los alumnos que, a partir de algunas palabras que él les da, las asocien y descubran la historia a la que se refieren. Por ejemplo: enemigos, amor imposible, suicidio: Romeo y Julieta.

A continuación, se lee un cuento y se repasan sus características. Luego, los alumnos escogen palabras al azar, en el diccionario, y redactan un cuento a partir del guión que le proponemos.

Guión para la elaboración de un cuento:

Te proponemos que nos cuentes una historia a partir de palabras escogidas al azar y los recuerdos, sentimientos o asociaciones que ellas te susciten:

- a. prepara una tabla con cuatro columnas;
- b. en la primera columna escribirás 24 palabras seleccionadas al azar en un diccionario;
- c. a seguir, únelas por parejas y en la segunda columna debes poner una nueva palabra resultado de los recuerdos, sentimientos o asociaciones que las dos palabras anteriores te provoquen;
- d. realizas el mismo procedimiento en tercera y cuarta columna;
- e. al final tendrás tres palabras. La primera representa el pasado del personaje principal, la segunda el presente y la tercera el futuro.

Observa el ejemplo, sigue las instrucciones y ¡manos a la obra!

Semilla	OBJETIVOS	LUCHA	DESTINO
Noviazgo			
Estallar	BOMBA		
Espionaje			
Desmigajar	UNIR	AMOR	
Contrario			
Cansancio	CORAZÓN		
Arritmia			
Afecto	CONFIANZA	ESPERANZA	DESENCUENTRO
Abandonar			
Amargar	MIEDO		
Ansiedad			
Bidón	AGUA	SACIAR	
Coste			
Desquite	CANTAR		
Entonar			
Esquematizar	ARRIESGAR	VENCER	ORGULLO
Experimento			
Gratificar	DISPUTA		
Guardameta			
Indefenso	NORMAS	BURLAR	
Restringir			
Personaje	FINGIR		
Jugar			

ACTIVIDAD N°. 11

CEREBRO CREADOR - CONSTELACIONES DE PALABRAS

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de los textos descriptivos.
- Trabajar las estrategias de descripción, secuenciación, cohesión y coherencia.
- Elaborar un texto descriptivo.

Actividades:

Lectura de un texto descriptivo.

Análisis de sus características y elementos.

Producción de un texto descriptivo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad proponiendo a los alumnos que comenten una escena cómica, triste, dramática, etc., que hayan visto. A partir de esa introducción, el profesor les llama la atención sobre el contexto y su descripción. Propone la lectura de un texto descriptivo y el análisis de sus elementos característicos.

El profesor ya debe haber preparado un guión con los elementos característicos para que los alumnos puedan identificarlos en el texto propuesto, discutirlos y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, deben escoger o proponer una escena y describirla a partir de los cinco sentidos. Deben hacerlo a partir del guión que proponemos.

Guión para la elaboración de un texto descriptivo: una escena

Redacta la escena de:

- a. un crimen
- b. una escena de amor
- c. una fiesta familiar
- d. la descripción de una ciudad exótica y desconocida.

Pasos:

- a. en el centro de una hoja, en el medio de un círculo, escribe la escena que has escogido para trabajar;
- b. haz un círculo alrededor del anterior, pero un poco mayor, y divídelo en cinco partes: vista, oído, olfato, tacto y gusto;
- c. escribe las sensaciones que se pueden captar con cada uno de los sentidos en la escena que has escogido, en una ciudad exótica por ejemplo: el perfume de las calles, la contaminación, el ruido de las bocinas;
- d. intenta unir las sensaciones y construye tu escena.

ACTIVIDAD N°. 12

LAS HIPÓTESIS IMAGINATIVAS

Objetivo:

- Elaborar un texto a partir de una hipótesis.
- Trabajar los verbos en condicional.

Actividades:

Estudio o repaso de los verbos en condicional y estructuras con SI + pretérito imperfecto de subjuntivo.

Debate sobre alguna hipótesis absurda.

Lluvia de ideas de sujetos y predicados.

Elaboración de algunas hipótesis imaginarias reuniendo un sujeto y un predicado de manera aleatoria.

Producción de un texto a partir de una hipótesis.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Primeramente el profesor debe presentar o hacer un repaso sobre el uso del condicional y estructuras con SI + pretérito imperfecto de subjuntivo a través de ejercicios.

A continuación el profesor debe abrir un debate con los alumnos sobre hipótesis absurdas, como por ejemplo, ¿Qué pasaría si un hombre se despertara convertido en insecto?

Luego se les puede pedir, como lluvia de ideas, sujetos y predicados y después por pequeños grupos los alumnos deben formular algunas hipótesis imaginarias reuniendo un sujeto y un predicado de manera aleatoria.

Para finalizar cada grupo elige una hipótesis y prepara un texto narrativo utilizando también la estructura CONDICIONAL + SI + PRET. IMPERF. SUBJ.

ACTIVIDAD Nº. 13

COMBINACIONES DE PALABRAS

Objetivo:

- Repasar las características de sustantivo, adjetivo, verbo.
- Investigar palabras compuestas en un diccionario.
- Elaborar definiciones de palabras compuestas inventadas.

Actividades:

Actividades para repasar las clases de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos.

Análisis y definición de palabras compuestas en un diccionario y clasificación de su clase.

Creación de palabras compuestas y sus definiciones.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Primeramente el profesor debe preparar algunas actividades para repasar las clases de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos. A continuación, debe proponer a los alumnos que busquen en un diccionario palabras compuestas, que analicen sus definiciones y a qué clase de palabra pertenecen las palabras que la forman, así como la palabra compuesta.

Luego debe proponer a los alumnos, por parejas, que creen nuevas combinaciones de palabras y que escriban sus definiciones para la elaboración de un nuevo diccionario. Por ejemplo: “limpiabotas”, “parachoques”, “sacacorchos”, “matarratas”, “rascacielos”=> “rascachoques”, “limpiacielos”, “pararratas”, “sacabotas”, etc... O si prefiere, el profesor puede proponer a los alumnos que observen las palabras compuestas que les damos a continuación. Si no saben el significado de alguna, deben consultar el diccionario. A partir de ellas, van a escribir la definición de 10 nuevas palabras inventadas por combinación para un nuevo diccionario. Con esas 10 nuevas palabras escribe una historia.

telaraña	boquiabierto	rompeolas	hojalata	correvidile
sabelotodo	tejemaneje	hazmerreír	cantamañanas	abrebotellas
aguafiestas	aparcacoches	barbilampiño	tragaperras	bocamanga
boquiabierto	cascarrabias	compraventa	cortafuego	cortaplumas
espantapájaros	guardabosque	guardaespaldas	hierbabuena	lanzallamas
lavavajillas	madreselva	malhumor	malpensado	matamoscas
matasuegras	paracaídas	pararrayos	pasamano/s	Pelagatos
tentetieso	pisapapeles	portamonedas	quitamanchas	quitamiedos

ACTIVIDAD N°. 14

ANIMACIONES DE METÁFORAS

Objetivo:

- Estudiar las metáforas.
- Preparar un relato.

Actividades:

Lectura de un texto para que los alumnos puedan identificar las metáforas.

Elaboración de una lista de metáforas en español.

Elaboración de un relato a partir de una metáfora.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Primeramente el profesor entrega a los alumnos, por grupos, un texto para que lo lean e identifiquen las metáforas. A continuación, discuten el significado de las metáforas y entre todos se elabora una lista de metáforas en español.

Luego, por parejas, los alumnos deben elegir una metáfora y, tomándola al pie de la letra, y ya no más en sentido figurado, elaboran un relato. Por ejemplo: Mi papá es una hormiga.

ACTIVIDAD N°. 15

TRANSFORMACIÓN DE TEXTOS

Objetivo:

- Trabajar con ideas divergentes.
- Trabajar con estereotipos y tópicos de textos infantiles.

Actividades:

Debate sobre algunos estereotipos y tópicos de textos infantiles.

Creación de un nuevo texto a partir de uno ya existente.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Para empezar, el profesor debe traer varios cuentos infantiles y dar a cada grupo uno. Primeramente los alumnos deben buscar los estereotipos y tópicos que el cuento presenta y, todo el grupo, hace un pequeño debate sobre ellos.

A continuación, el profesor debe proponer un cambio de los elementos del cuento y la creación de un nuevo texto a partir de ideas divergentes. Por ejemplo: ¿Cómo sería el cuento de la Caperucita Roja si el lobo fuera vegetariano?

ACTIVIDAD N°. 16

ENSALADA DE CUENTOS

Objetivo:

- Trabajar los cuentos infantiles.
- Analizar sus recursos literarios.
- Elaborar un nuevo cuento.

Actividades:

Lectura de cuentos infantiles.

Análisis de los recursos literarios que aparecen en los cuentos.

Creación de un nuevo cuento a partir de los cuentos leídos.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe entregar a cada grupo (máximo de 4 alumnos) algunos cuentos infantiles para que lean.

A partir de la lectura de los cuentos, en clase se discuten los recursos literarios que los alumnos han observado en los cuentos que leyeron.

A continuación, y como tarea final, el profesor propone a los grupos que creen un nuevo cuento. En ese nuevo cuento pueden combinar personajes de diferentes cuentos leídos. Hay múltiples posibilidades combinatorias, además de personajes, también pueden mezclar tiempo, espacio, desarrollo del cuento, desenlace, etc.

ACTIVIDAD N.º 17

PLAGIO CREATIVO

Objetivo:

- Trabajar los cuentos infantiles.
- Analizar sus recursos literarios.
- Recrear un cuento.

Actividades:

Lectura de un cuento infantil.

Análisis de los recursos literarios que aparecen en los cuentos.

Recreación de un nuevo cuento a partir de un cuento conocido.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad preguntándoles a los alumnos si conocen el cuento de Blancanieves (o cualquier otra historia que desee). Les propone la lectura del cuento y se discuten los recursos literarios, luego les pide que digan quienes son los príncipes y princesas hoy en día, si existen brujas y quienes son, qué sería hoy la manzana envenenada ... si el beso de amor y el hechizo existen ... A partir de estas reflexiones: ¿cómo podrían contar hoy un cuento infantil?

El profesor propone a los grupos que recreen un cuento. Los alumnos pueden cambiar el espacio, tiempo, diálogos, descripciones, cambiar el final, introducir nuevos personajes, utilizar otro punto de vista, etc. Deben interpretar subjetivamente la historia y recrearla según la interpretación realizada.

ACTIVIDAD N°. 18

EXPANSIÓN DE TEXTOS

Objetivo:

- Conocer las características de los textos narrativos.
- Utilizar los tiempos verbales de la narración.
- Crear textos narrativos.

Actividades:

Lectura de narraciones y relatos cortos.

Análisis de textos narrativos: focalización, trama, personajes, tiempo, espacio.

Creación de un nuevo texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor lee un relato corto con los alumnos. Se analiza la focalización, trama, personajes, tiempo y espacio.

A seguir, el profesor les propone que, individualmente, cuenten una misma historia desde distintos puntos de vista: una pelea callejera desde el protagonista, desde el señor que la ve, desde el policía que acude, etc. Los alumnos deben observar y respetar los cambios necesarios.

- Dado el principio de un relato, los alumnos continúan escribiendo el texto con extensión prefijada.
- Dado un texto breve, inventar un final, a partir de una pregunta.
- Dados principio y final de un relato tienen que escribir sobre lo que se imaginan que pasa en el medio, con sentido de acuerdo con el comienzo y el final.
- A partir de un relato breve, focalizar la historia desde un personaje fuera de la historia, que no estaba en el relato.
- Juego sueño/realidad, el que cuenta la historia no distingue si es realidad o sueño.
- A partir de *La isla al mediodía* de J. Cortázar, contar que un avión no llega a su destino sino a otro inesperado.

ACTIVIDAD N°. 19

CONTINÚA ESCRIBIENDO ...

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de textos narrativos.
- Elaborar un texto narrativo a partir del inicio y final determinados.
- Trabajar las estrategias de cohesión y coherencia.

Actividades:

Lectura de un texto narrativo y análisis de sus características.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede darles a los alumnos el título *Azar es el seudónimo que usa Dios cuando no quiere firmar* del autor Antonio Lobo Antunes y, a partir de él, pedirles que intenten predecir qué quiere decir el autor, qué tipo de tema trata, qué relación puede tener el título con el texto, etc.

A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura del texto y, a continuación, el análisis de sus elementos característicos. El profesor ya debe haber preparado un guión con estos elementos para que los alumnos, a seguir, puedan discutir y definirlos.

Una vez definidos esos elementos, los alumnos, en grupos, a partir del comienzo del texto, deben preparar un relato narrativo sobre lo que se imaginan que pasa a continuación. El relato tiene que terminar también con el fragmento que aparece al final.

Azar es el seudónimo que usa Dios cuando no quiere firmar

Casi todos los días, después del almuerzo, estaciono el coche junto a un olivo en el aparcamiento del hospital y me quedo allí sentado sin pensar en nada, sin sentir nada, mirando el tronco y oyéndome respirar.

- Adiós, Antonio y deseé no volver a encontrarlo. ¿Para qué?

Azar es el seudónimo que usa Dios cuando no quiere firmar

Hay lugares donde al pasado le gusta aparecer. Por ejemplo, cerca de un olivo donde hasta en los días más soleados la noche se esconde entre las ramas. Entonces, sin más, la vida empieza su procesión de episodios pretéritos. Como cuando a los 14 años se juntan lo que se desea ser, lo que se cree ser y lo que realmente se es. O cuando un buen día el muchacho sale de la casa y ve cómo el joven que ha sido le dice adiós.

Antonio Lobo Antunes 09/03/2002

Casi todos los días, después del almuerzo, estaciono el coche junto a un olivo en el aparcamiento del hospital y me quedo allí sentado sin pensar en nada, sin sentir nada, mirando el tronco y oyéndome respirar. Es un árbol antiguo, encorvado, con musgo. Hasta en los días de sol la noche parece perdurar en él, un poco de noche escondida en las ramas. Detrás del muro tendedores de pobre con pedazos de cartón en lugar de cristales. Una camisa puesta a secar, ropa barata, de colores. Nunca he visto a nadie en los tendedores. Me hace acordar de los sitios donde crecí, la palmera del correo con un ciego agachado a su sombra. Soy el ciego del olivo, esperando. Me falta el hombre que vendía pájaros, con las manos llenas de jaulas, discutiendo consigo mismo en la calle desierta. A los catorce o quince años compuse un poema sobre él. Cazaba a los animales con redes en las proximidades de la Escuela Normal, pinzones, abubillas, gorriones. El dueño de la taberna los compraba casi todos, los freía en abundante aceite y los clientes los metían en el pan y bebían un trago por encima, para pasarlos mejor. Una pluma suelta flotaba entre sus cabezas. Si llueve, el olivo del aparcamiento se arruga más. En una ocasión en que estaba de guardia fui a visitarlo después de anochecer: el día parecía perdurar en él, un poco de día escondido en las ramas. Debía de ser

junio o julio. Un paciente se había ahorcado. Solía pedirme cigarrillos, dinero para un café, esas cosas. Su mujer lo visitaba con un cesto de melocotones y en los melocotones el tono de la ropa barata puesta a secar en los tendederos. El enfermero había cortado la cuerda, había tendido al hombre en el suelo. Fui a la enfermería a llenar los papeles. La estilográfica se negaba a escribir. El enfermero sacó un bolígrafo del bolsillo de la bata. Azul. Tardé más tiempo que de costumbre en acabar la ficha. En algún lugar, tal vez junto a la balanza, el ciego del correo me vigilaba. No sé por qué andaba siempre rodeado de gatos. Uno de los versos del poema se ocupaba de los gatos. Claro que ningún periódico los publicó. Los compraba todo esperanzado y nada. Yo era el mejor escritor del mundo y no me daban ni bola. Hacer un poema con la palmera, el ciego y el gato me había dado un trabajo de mil demonios: contaba las sílabas con los dedos y una o dos siempre sobraban. Tuve que pasar a limpio un montón de copias. Acababa con un signo de exclamación. Después lo cambié por puntos suspensivos. Después lo dejé sin puntuación, con tal de resolver el problema, y me sentí moderno. La injusticia de las páginas literarias me dolió un tiempo enorme, o sea un día o dos. A los catorce años los días son interminables. ¿Qué edad tendrá el olivo? Me gusta acariciarlo, encontrar los filos agudos de las hojas. En uno de los tendederos, un tiesto con un cactus. El tiesto se apoya en un plato de aluminio. Me surge el deseo infantil de darle al tiesto con una piedra. Si le tiro una piedra al tiesto ¿irán a quejarse a mi madre? ¿Aparecería ella en el tendedero riñéndome? Sabía cuando estaba enfadada por la manera de decir Antonio. Mi nombre, en su boca, se quedaba erizado de ceños fruncidos. Nos damos cuenta de que nos hemos vuelto adultos cuando dejan de reñirnos. Sólo sacuden la cabeza, en silencio. Envolvieron al hombre que se mató en una sábana y un pie descalzo asomaba por debajo. Estúpidamente me puse a contar sus dedos. Lo pusieron en una camilla y se lo llevaron. Al darle la noticia a su mujer, el cesto de los melocotones comenzó a temblar. Me quedé mirándola irse con la fruta. Vista de espaldas se me antojó más delgada. La oscuridad del pasillo la devoró. Piernas muy finas, zapatillas. ¿Dónde viviría? Me arrepentí de mi deseo de tirar la piedra al tiesto: los cactus hacen mucha compañía. Hoy es sábado, veintitantos de enero. Un cielo sucio, un día sucio, nubes que dan ganas de fregar con un cepillo o un trapo mojado en agua caliente para que salgan las manchas. Anteayer cené en casa de mis padres. La fuente averiada, el jardín sin cuidar. ¡He jugado tanto a la pelota por allí! Ventanas con postigos de madera y banquitos de piedra caliza, la mesa hecha con una rueda de molino, yo en busca de lagartijas en los rincones. Una tarde encontré un sapo junto a la higuera, hinchando cada vez más su papada. Se parecía al sastre de la Calzada do Tojal que, cada vez más gordo por su enfisema, hacía rayas con tiza en la solapa de los clientes. Al salir a

la calle tuve la impresión de que lo que hacía era mucho más que salir a la calle. Me llamaron por mi nombre. Juraría que me llamaron por mi nombre. Antonio. Sin ceños fruncidos. Sólo Antonio. ¿Quién sería? ¿La enredadera? ¿El balcón? ¿Las plantas del arriate? Me volví y me encontré a mí mismo observándome. Adiós, Antonio, susurró él. No me veía desde hacía siglos. Respondí

- Adiós, Antonio

y deseé no volver a encontrarlo. ¿Para qué?

www.elpais.com/articulo/semana/Azar/seudonimo/usa/Dios/quiere/firmar/elpeputec/20020309elpbabese_17/Tes

ACTIVIDAD N°. 20

ESCRIBIR A PARTIR DE UN FINAL

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de textos narrativos.
- Elaborar un texto narrativo a partir de un final determinado.
- Trabajar las estrategias de cohesión y coherencia.

Actividades:

Lectura de narraciones y relatos cortos.

Análisis de textos narrativos: focalización, trama, personajes, tiempo, espacio.

Producción de un nuevo texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor lee un relato corto con los alumnos. Se analiza la focalización, trama, personajes, tiempo y espacio. A seguir, el profesor les propone que, a partir del último párrafo del texto que se les da, escriben un relato sobre lo que se imaginan que ha pasado. Deben ponerle nombre a los personajes, describirlos (física y psicológicamente), y no deben olvidarse del planteamiento, nudo y desenlace. Los alumnos deben observar y respetar los cambios necesarios.

No podía creer que le hubiera costado tan caro. Su cómplice la había engañado, había perdido a la única persona que realmente había querido y, ¿para qué? ¿dónde estaba la justicia? Había cumplido las tres tareas y, el tercero, y último combate había sido terrible. La victoria había dejado sus huellas. En ningún momento imaginó quién era realmente su rival. Todos aquellos años ... se miró al espejo y como no le gusta nada lo que ve, con un único gesto cambia todas las claves y todo comienza nuevamente.

ACTIVIDAD N.º 21

HISTORIAS POLICIACAS

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de textos narrativos.
- Escribir un cuento policíaco a partir de una historia, dar una solución.
- Trabajar las estrategias de cohesión y coherencia.

Actividades:

Lectura de un texto narrativo y análisis de sus características.

Producción de un texto narrativo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad pidiéndoles a los alumnos que comenten historias policíacas sin solución que hayan leído o visto en películas, noticieros, etc.

A partir de esa introducción, el profesor propone la lectura del cuento y analiza sus características. El profesor ya debe haber preparado un guión con estos elementos para que los alumnos, a seguir, puedan discutirlos y definirlos.

Una vez leído el cuento, los alumnos, en grupos, deben escribir un texto narrativo en el que deben contar cómo resolverían el caso si fuesen el inspector. Deben buscar un final sorprendente.

El crimen

El hombre apareció tendido sobre los adoquines. En su espalda, una aguja larga, de fina punta. La niebla acariciaba los hilillos de sangre. La mujer inflaba los carrillos. Pero no hacía calor. La sirena de la ambulancia rompió el silencio. Alguien abrió una ventana.

- *¿Qué pasa?*

- *Han asesinado a un hombre – explicó una mujer.*

- *No sea imprudente, aún no se sabe nada – le dijo el policía que estaba inclinado junto al cadáver.*

Pero el pensamiento de la mujer fue unánime. Y, partiendo de que aquel caso se trataba de un asesinato, comenzaron a llevarse a cabo las investigaciones pertinentes.

- *Vida monótona. No se le conocen enredos. Un comerciante honrado, querido por su clientela.*

Por aquellos días en el mismo barrio un muchacho pretendió dar muerte a

una mujer de una cuchillada. Pero no lo logró gracias a la intervención de unos paseantes nocturnos.

- Iba a matar por matar – declaró el joven.

Se le inculpó de haber asesinado al comerciante.

- No fui yo ... Tal vez lo hubiera hecho, pero lo de la mujer iba a ser mi primer crimen.

Pese a sus argumentos, al muchacho se le achacó el asesinato. Y se pronunció sentencia de muerte.

El inspector que se había encargado del asunto del comerciante paseaba la mañana de la ejecución por la calle del homicidio. La niebla, que durante semanas cubrió la ciudad, comenzaba a disiparse. Se paró ante una escalera, situada en el mismo lugar en donde se encontró al comerciante. Encima de las escaleras, un hombre. El hombre, que deseaba conversación, no dudó en hablar con el inspector.

- Dichoso barrio – dijo – siempre pasa algo. Y toda la culpa la tiene la niebla. Mire este reloj.

El inspector alzó la mirada.

- ¿Qué le pasa?

- Pues le falta la aguja de los minutos. Cayó, basta ver como está la maquinaria.

Como el cristal estaba roto ...

Una palidez cubrió repentinamente el rostro del inspector. ¡La aguja!

- ¿Y qué es de ella?

- No es para tanto, tenemos de repuesto – contestó el relojero -. La aguja se cayó a las once y media ...

¡Las once y media! La hora en que apareció el cadáver del hombre.

El inspector echó a correr.

Pero ya era tarde.

Anónimo

ACTIVIDAD N°. 22

DESVIACIÓN

Objetivo:

- Leer textos lúdicos y creativos.
- Conocer las posibilidades lúdicas de la creación literaria.
- Utilizar los diccionarios.

Actividades:

Lectura de historias como “Instrucciones para llorar” o “Instrucciones para subir una escalera” de *Historias de cronopios y de famas* de Cortázar o del libro *Ejercicios de estilo* de R. Queneau.

Creación de nuevas historias teniendo como modelo las historias leídas.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Se pueden hacer individual o en grupos de 4, según convenga o según edad.

Primeramente el profesor propone la lectura de alguna de las historias mencionadas anteriormente y después explica las instrucciones de las técnicas con ejemplos.

La actividad final consiste en que los alumnos, en grupos, tienen que preparar una historia para dar:

- Instrucciones para subir en ascensor
- Instrucciones para abrir un paraguas.
- Instrucciones para ponerse un jersey.

U otras instrucciones que considere interesante.

ACTIVIDAD N°. 23

POEMAS

Objetivo:

- Trabajar la técnica poética: rima, ritmo, sonoridad, musicalidad.
- Trabajar las figuras retóricas.
- Utilizar la lengua de una forma lúdica.

Actividades:

Creación de un poema.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

Como una primera actividad, el profesor debe proponer la lectura de algunos poemas, para que el alumno se familiarice con la estructura en versos, a continuación, en grupos los alumnos tienen que cortar los versos de un poema, mezclarlos y componer un nuevo poema. Lo escriben, se leen todos y se termina leyendo el original para que vean las diferentes versiones.

Otra actividad con poemas puede ser *El cadáver exquisito*, que consiste en que cada miembro del grupo va escribiendo un verso sin haber leído los anteriores, para lo que se va doblando la hoja. Al final se lee el conjunto elaborado, se comenta y se corrigen aspectos que sean necesarios para que el resultado esté correctamente escrito. Veremos cómo han creado un poema con sentido, incluso con rima y ritmo a veces.

En la actividad del poema colectivo, se puede empezar con un verso escrito en la pizarra y cada alumno va incorporando el que crea conveniente.

ACTIVIDAD N.º. 24

EL DIARIO ÍNTIMO

Objetivo:

- Aprender y/o repasar las características de textos narrativos.
- Aprender las características de los diarios autobiográficos.
- Escribir un diario autobiográfico a partir de algunas experiencias personales o recrear el diario de alguna persona famosa a partir de informaciones publicadas o biografías.
- Trabajar tiempos verbales y las estrategias de cohesión y coherencia.

Actividades:

Lectura de un diario autobiográfico y análisis de sus características.

Producción de un diario íntimo.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor puede empezar la actividad preguntándoles a los alumnos si ellos tienen diarios íntimos o si suelen escribir sobre sus experiencias, aunque eventualmente. A continuación, se propone la lectura de un diario íntimo, y se analizan sus características. El profesor ya debe haber preparado un guión con estos elementos para que los alumnos puedan discutirlos y definirlos.

Una vez leído el diario, los alumnos deben, durante 10 días, escribir un diario íntimo, contar lo que les ha pasado, pensamientos, deseos, miedos, etc.

Pueden escoger una de estas dos formas:

- a. inventas o recreas algunas partes de forma que el lector no perciba cuándo lo que lee es realmente autobiográfico o no.
- b. te pones en lugar de alguien famoso que tú admires y lo escribes como si fueses él. No es necesario que sea de nuestra época, basta que te identifiques con la persona e intentes imaginar sus pensamientos, deseos, su día a día. Puede ser tu cantante favorito, un actor o deportista famoso, un personaje histórico, etc.

ACTIVIDAD N°. 25

REESCRIBE EL REPORTAJE

Objetivo:

- Aprender las características de un texto periodístico: un reportaje.
- Elaborar un reportaje a partir de un tema determinado.
- Trabajar los tiempos verbales, las estrategias de cohesión, coherencia y transferencia.

Actividades:

Lectura del reportaje: *La primera palabra humana fue 'no'* y análisis de sus características.

Definición de sus elementos para la producción de un reportaje.

Producción de un reportaje.

Desarrollo y comentario de la(s) actividad(es):

El profesor debe empezar la actividad proponiendo a los alumnos que lean una noticia y un reportaje. Pueden observar y comentar las diferencias y preparar una tabla con los elementos característicos de cada texto. A continuación, el profesor propone la lectura del reportaje *La primera palabra humana fue 'no'*. Los alumnos deben identificar las características (que ya han puesto en la tabla comparativa) en el texto.

Una vez comentados esos elementos, los alumnos, en grupos, deben imaginar otra palabra que podría haber sido la primera, deben escribirla en el titular y su propio reportaje. Deben buscar informaciones, explicar, argumentar y presentar datos que fundamenten la teoría. Pueden crear, inventar ...

REPORTAJE

La primera palabra humana fue 'no'

Dos españoles sostienen que la clave de nuestra evolución fue la represión del comportamiento erróneo de los hijos

Javier Sampedro - Madrid - 28/06/2004

¿Cuál es la frase más importante que ha oído usted en su vida? Lo más probable es que sea ésta: “Niño, no te subas ahí”. Y una frase similar, o más bien su equivalente prelingüístico -un gesto severo, un dedo oscilante- puede muy bien ser la clave de la evolución humana, la invención biológica que permitió a nuestros ancestros empezar a acumular cultura una generación tras otra, sin necesidad de aprenderlo todo cada vez por un penoso proceso de prueba y error.

*Así lo creen Laureano Castro y Miguel Ángel Toro, dos científicos del Instituto Nacional de Investigación y Tecnología Agraria y Alimentaria, en Madrid, que acaban de publicar su teoría y el modelo matemático que la sustenta en *Proceedings of the National Academy of Sciences* (edición electrónica).*

Los modelos antropológicos al uso suponen que el elemento clave en la evolución de la cultura es la capacidad de imitación. Castro y Toro no creen que eso baste. “Los niños no aprenden sólo a base de copiar lo que ven hacer a sus padres”, dice Castro. “Si aprenden es porque sus padres les dicen qué deben hacer y, sobre todo, qué no deben hacer. Eso es lo que les evita tener que aprenderlo todo por sí mismos”.

Castro cree que esa capacidad humana para aprobar o reprobar el comportamiento de los hijos -para asesorar a los hijos, como le gusta decir a él- es el producto de la evolución biológica. “La evolución inventó un módulo cerebral que permitió a nuestros ancestros establecer categorías morales, valorar qué conductas son buenas y malas. Ese módulo permitió a los padres transmitir valores a sus hijos, y a éstos aceptar esas valoraciones de sus padres”.

Pero, una vez construido ese módulo cerebral, la evolución biológica pierde el papel protagonista en el esquema de Castro y Toro. “La transmisión de valores permite la acumulación de cultura”, dice Castro, “y a partir de ese momento el sistema funciona solo, sin necesidad de innovaciones genéticas ni nuevos módulos cerebrales”.

*La opinión más extendida entre los estudiosos de la evolución humana es que el gran salto, la transición fundamental que convirtió a un homínido como el *Homo erectus*, que mantuvo una cultura estancada y rígida durante cientos*

de miles de años, en el Homo sapiens, un innovador cultural por naturaleza, fue la invención evolutiva de la capacidad del lenguaje. Castro no lo cree así.

“La innovación evolutiva fue la capacidad para asesorar a los hijos. El lenguaje es una mera consecuencia de ella, pues se deriva de la necesidad de asesorar a los hijos, de transmitirles información sobre lo que no se debe hacer, en un entorno cultural en que esa información era cada vez más compleja. La capacidad asesora para transmitir valores es también la raíz de la moralidad humana”.

¿Quiere eso decir que no fue la primera palabra del lenguaje humano? “Tal vez sí”, sonríe Castro, “aunque ni siquiera hace falta una palabra. Los chimpancés saben transmitir con gestos su desaprobación ante algo. Lo que no saben es transmitir a sus hijos esa desaprobación. La invención esencial no es la palabra, sino el concepto abstracto de bueno y malo, y la voluntad de transmitirlo a los hijos”.

Los humanos estamos tan acostumbrados a aprobar o reprobar la conducta de los niños que esa actitud nos parece lo más natural del mundo. Seguramente las ratas harán lo mismo, ¿no? Pues no. Ni los primates tampoco. Los estudiosos de los chimpancés se han asombrado una y otra vez al comprobar la total indiferencia con que los padres contemplan a sus hijos cuando éstos hacen algo equivocado o peligroso. Ni el más descuidado de los humanos se comportaría de un modo semejante.

No es que los chimpancés adultos ignoren los peligros. Saben que el fuego quema, por ejemplo. Pero sólo les importa cuando los que pueden quemarse son ellos mismos. El hijo tiene que aprender que el fuego quema por el peor de los procedimientos: metiendo la mano.

¿Cómo se va desde ahí hasta Internet? La idea más aceptada por los antropólogos evolutivos es la popularizada por el escritor científico británico Richard Dawkins, y consiste en una metáfora: si la evolución biológica se basa en los genes, la evolución cultural se basa en los memes (esta palabra no ha calado en español por razones obvias, pero cada vez está más de moda en otras lenguas).

Un meme viene a ser una idea útil. Los genes sacan copias de sí mismos, y los memes también: basta contarle la idea al vecino. Un meme realmente valioso -la técnica para encender el fuego, por ejemplo, o una lista de plantas venenosas- se propaga rápidamente de cabeza en cabeza, tan deprisa como un gen que confiere resistencia a un virus mortal.

Según la memética de Dawkins, una persona es poco más que un imitador nato. Repite lo que ve, o lo que le dicen, y contribuye así a la propagación de los memes. La palabra meme no viene de memoria, sino de mimetismo, y quiere subrayar el carácter plagario de la cultura humana.

“Pero la mera imitación no basta para que evolucione la cultura”, explica Castro. “La transmisión de una idea compleja es muy ineficaz por mera imitación, como en la rueda de los disparates. Y los modelos culturales con pocos innovadores y muchos imitadores tienden a estancarse. Los humanos no somos meros replicadores de conductas. Aprendemos conductas por imitación, pero también aprendemos a categorizarlas como buenas o malas, y las evaluamos antes de llevarlas a la práctica”.

“Niño, no te subas ahí” puede ser la clave de la evolución humana. Recuérdelo en el próximo paseo por la feria.

COLECCIÓN COMPLEMENTOS

- *Cuarenta años de poesía española. 1940-1980*
(Literatura)
- *La poesía del Barroco: Quevedo*
(Literatura)
- *Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación*
(Didáctica)
- *Guía para conjugar verbos españoles*
(Gramática)
- *Jugando y aprendiendo español*
(Didáctica)
- *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*
(Didáctica)
- *Formas y usos del verbo en español*
(Gramática)
- *Nuevo y viejo mundo*
(Cultura)
- *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*
(Didáctica)
- *Viaje por la España gastronómica*
(Cultura)
- *Textos narrativos para la clase de español*
(Literatura)
- *Español para brasileños. Estudio contrastivo basado en textos*
(Didáctica)
- *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*
(Didáctica)
- *Neologismos, extranjerismos y desambiguadores en español*
(Léxico)
- *Textos expositivos. Aplicaciones didácticas*
(Didáctica)
- *Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués*
(Didáctica)
- *Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países*
(Didáctica)
- *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*
(Didáctica)
- *Canciones infantiles: versión iberoamericana*
(Didáctica)
- *Unidades didácticas: español para niños*
(Didáctica)
- *Materiales didácticos para la enseñanza de español*
(Didáctica)
- *Recursos para profesores y alumnos de español: de la pizarra al mundo digital*
(Didáctica)
- *Aprendiendo español en el aula: un cuentacuentos para la clase de E/LE*
(Didáctica)
- *Recursos didácticos para alumnos y profesores (II)*
(Didáctica).

ISBN 978-85-61207-12-0



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN